صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجى معاهد التربية بالقاهرة

رئيس التحرير : اسماعيل محمود القبانى بك

السنة الرابعة | نوفمبر ١٩٥١ | العدد الأول

فهرست

صحيفة التربية

السنة الرابعة | نوفمبر ١٩٥١ | العدد الأول

وليم هيرد كلباترك

كلمة تقدير بمناسبة عيد ميلاده الثمانين

بقلم الدكتور هارولد رج (Harold Rugg)
- الأستاذ الزائر بمعهد التربية للمعلمين بالقاهرة

تكرم التربية الحديثة اليوم نفسها فى جميع أنحاء العالم ، إذ تحنى رأسها إجلالا لزعيمها وقائد نهضتها الدكتور وليم هيرد كلباترك (William Heard Kilpatrick) ، وترسل إليه تحيات خالصة ، لمناسبة بلوغه الثمانين من عمره المبارك الحافل بالإنتاج . وإنى لأشكر لصحيفة التربية أن أتاحت لى هذه الفرصة لأعبر عن بالغ تقديرى لذلك الرجل العظيم وجليل أعماله . (١)

كان لكلباترك أثر بالغ فى حياتى منذ أول عهدى بكلية المعلمين بجامعة كولمبيا . وقد ظللنا ما يزيد على اثنتين وثلاثين سنة فى زمالة علمية طيبة ؛ ولكنه كان لى أكثر من زميل ، إذ أنى فى خلال هذه الزمالة الطويلة لازمنى شعور لم يفارقنى قط بأنه كان دائما صديقاً مخلصاً ، وأخا وفيا ، ورمزاً للقوة والاستقامة ، فى وقفته موقف المدافع عن جبهة التربية الحديثة . ولقد واجهنا معاً كثيراً من المواقف الحرجة ، فما عرفته قط يخطو خطوة بغير حساب ، وما رأيته قط يتهيب أن يقول أو يفعل ما يهديه إليه فكره المستقيم الأمين .

---

(١) فى السابع عشر من نوفمبر سنة ١٩٥١ يعقد التقدميون من رجال التربية تحت رعاية « رابطة التربية الأمريكية » مؤتمرا بمدينة نيويورك ، يستغرق اليوم بأكمله ، ويدور النقاش فيه حول فلسفة التربية ، احتفالا بهذه المناسبة . وإنى لأعبر عن أسفى العميق إذ أن غيبتى فى مصر قد حرمتنى من شرف المشاركة الشخصية فى اجتماع نيويورك .

وقد اشتهر كلباترك بجهوده الموفقة فى ترجمة فلسفة جون ديوى (John Dewey) التربوية إلى أساليب عملية ، وفى توجيه رجال التعليم فى أمريكا إلى الأخذ بطريقة المشروعات المعروفة ؛ ولكن تقديرى لما كان له من أثر فى توجيه تاريخ التربية فى الخمسين سنة الأخيرة الحافلة بالأحداث يرجع بصفة خاصة إلى الصورة التى ارتسمت فى ذهنى لذلك التاريخ ، وما كان له من علاقة بالانقلاب الثقافى الذى حدث فى عصرنا هذا . فقد عاصرت حياة كلباترك العملية نصف القرن الذى ارتُجل فيه أول نظام رسمى لإعداد المعلمين بأمريكا ، والذى كان تحول الحضارة الأمريكية فيه يقتضى نوعا جديداً من التعليم . وكان يشتغل بتدريس الرياضة بالمدارس فى أواخر القرن التاسع عشر ، وهو الوقت الذى بدأ فيه نيقولا مرى بطلر (Nicholas Murray Butler) وجيمس إيرل رسل (James Earle Russel) وعدد من زملائهما فى كلية المعلمين الجديدة بجامعة كولومبيا يشتركون فى رسم الخطوط الكبيرة لأول منهج لإعداد المعلمين . لقد كانوا جماعة صغيرة متماسكة ، من نتائج ذلك الضرب من الحضارة الفردية الذى كانت أمريكا فى ذلك الوقت تبنيه تطبيقاً لمبدأ الحـــرية الفردية المطلقة (laissez-faire) السائد فى أوربا . وكانت الجماعة مشبعة بنظرية فى التربية هى فى الواقع صورة باهتة من فكرة التربية الثقافية التقليدية (١) ، ولذلك تجاهلوا كلياً التغيرات الاجتماعية الجائحة التى كانت تجرى حولهم . وكان المنهج الذى علقوه فى رقاب الناشئة من المعلمين محلى بألفاظ جديدة طنانة ، ولكنه كان فى واقع الأمر خاليا من الأفكار التى تدل على إدراك صحيح لتطور الحضارة واسلوك الإنسان ونواحى تعبيره ، تلك الأفكار التى كانت قد أخذت تظهر فى دراسات العلماء وبحوثهم المستمرة . ولذا كان ذلك المنهج الأول من مناهج إعداد المعلمين ضعيف الصلة بالعالم الحقيقى كما بدأ يتشكل فى القرن العشرين .

ومما يسجل فى صفحة كلباترك الخالدة أنه ، وحده تقريباً من بين المربين ، قد أعرض عن اتباع هذا الاتجاه المنطوى على الجمود ، وانضم إلى جون ديوى . وقد ظل طوال أربعين عاماً يساعد فى شق الطريق الجديد الذى أدى إلى قيام صرح شامخ للتربية الصحيحة ، علماً وعملا . ففى سن السابعة والعشرين (سنة ١٨٩٨) راح يلتمس ديوى فى شيكاغو ، وبعد سنتين ،

---

(1) Liberal Education.



الأستاذ كلباترك يتوسط جماعة من الطلبة المصريين الذين كانوا يدرسون بكلية المعلمين بجامعة كولمبيا وزوجات بعضهم

أى فى سنة ١٩٠٠ ، درس مع شارل ديجارمو (Charles Degarmo) فى جامعة كورنيل ؛ ثم درس مع ديوى مرة أخرى فى كولومبيا من سنة ١٩٠٧ إلى ١٩١٠ . وأخبرنى أنه درّس كتاب ديوى عن « الاهتمام وعلاقته بالإرادة » بمدرسة صيفية عقدت، فى مدينة نوكسفيل بولاية تنيسى (Knoxville, Tennessee) فى سنة ١٩٠٢ . وأخيراً عدلت به هذه التجارب المتراكمة عن تدريس الرياضة ، وعن أعمال الإدارة — إذكان قد عين وكيلا لكلية مرسر (Mercer) بولاية جورجيا — فجاء إلى كلية المعلمين بجامعة كولومبيا فى سنة ١٩٠٧ . وظل فترة من الزمن طالباً بقسم الدراسات العليا ، ثم مساعداً للدكتور بول مونرو (Paul Monroe) ، ثم كتب رسالة الدكتوراه فى تاريخ التربية . وفى سنة ١٩١٥ حل محل جون ماكفانل (Macvannell) فى تدريس فلسفة التربية بالكلية ، وهو الميدان الذى أصبح فيه من أئمة أمريكا المبرزين . ومن حسن الاتفاق أن كتابه الجديد عن « فلسفة التربية » يخرج من المطبعة وأنا أكتب هذه الكلمة .

فى خلال ثلاث سنوات من تسلمه زمام الأبحاث الفلسفية فى كلية المعلمين ، راح كلباترك يبعث الحيوية والابتكار فى أساليب التعليم فى كثير من المدارس الأمريكية ؛ يشهد بذلك الأثر الذى تركه نشر رسالته الصغيرة الباعثة على التفكير والتأمل عن « طريقة المشروعات » ، فى سنة ١٩١٨ . لقد ظلت هذه الرسالة تتخذ أساساً للبحث والتجريب فى مئات من المدارس مدة عقد كامل من الزمن . وفى أثناء تلك السنين أصبح كلباترك يعد أفصح لسان معبر عن الاتجاهات الحديثة فى التربية .

منذ ذلك الحين نشر كلباترك أكثر من عشرة كتب ، ومئات من المقالات والأبحاث ، وفصولا عدة فى حوليات التربية ، ومع ذلك فهو قبل كل شىء معلم عظيم ، طار صيته حينما ازدهرت الديمقراطية وارتفع منار حرية الفكر والمناقشة . ولقد بلغ من حب الطلاب له فى العقد الثالث من هذا القرن أن قاعة هوراس مان (Horace Mann) بكلية المعلمين كانت تضيق بالطلاب الذين يقبلون على دروسه فى قسم الدراسات العليا ؛ فاضطرت إدارة الكلية إلى تحديد عدد المقبولين بهذا القسم بأربعمائة وخمسين طالباً ، وهو عدد الكراسى التى يتسع لها الطابق الأول من القاعة . وإذا ذكر هذا العدد الضخم ، فربما تبادر إلى الذهن أنه كان ممن يرتضون التعليم بالجملة ، ويؤمنون بأن تكون وسيلة التدريس المحاضرة ، ويفهمونه على أنه إلقاء من جانب الأستاذ . ولكن ما أبعد كلباترك عن هذا كله ! لقد كانت طريقة المحاضرة والمحاورة على النحو المعروف إذ ذاك بغيضة إلى نفسه . وكان إقبال الطلاب عليه دافعا له على انتهاج الطريقة التى قد يعد تنظيمها أهم الخدمات التى قدمها للتربية المعاصرة ، ألا وهى طريقة « المناقشة الجمعية » (Group discussion) ، التى ذاعت بعد ذلك فى العالم كله . كان يطلب من تلاميذه أن ينقسموا إلى مجموعات صغيرة ، قوام كل منها خمسة أشخاص أو عشرة ، لمناقشة المشكلات وملاقاتها وجهاً لوجه . كانت غايته الأساسية هنا ، كما كانت من قبل فى الدعوة إلى طريقة المشروعات ونشرها ، اكتشاف الميول وتنميتها ، ولفت النظر إلى المشكلات وتعرف عناصرها ، والوصول إلى وضوح التفكير عن طريق المناقشة وتبادل الأفكار .

على أنى أعتقد أن أهم أثر تركته شخصية كلباترك وأفكاره الخاصة بطريقة « المناقشة الجمعية » إنما كان فى كلية المعلمين إبان الأزمة الاقتصادية الكبرى ، عن طريق جماعة عرفت باسم « جماعة الجبهة الثقافية » ، التفت حوله ، وأنشأت

قسما جديداً بالكلية عرف باسم « قسم أسس التربية » . ولكن الجماعة لم تبلغ من الوحدة فى التفكير حداً يكفى لأن تقدم على إنشاء الأنموذج الأول للدراسة الجامعية التى عرفت فيما بعد باسم « الأسس الاجتماعية للتربية » إلا فى العقد الرابع من القرن العشرين .

فقبل سنة ١٩٢٦ وقفت مع كلباترك ، وحدنا ، فى هيئة التدريس بكلية المعلمين ، نصر على أن دراسة التغيرات الخطيرة التى كانت تجرى فى أساس الحضارة الغربية ينبغى أن تحتل المكانة الأولى من منهج الدراسات العليا فى التربية . وقبل انتهاء العقد الثالث ، كان كل منا قد نشر كتاباً واحداً على الأقل نادى فيه بفكرة « التربية التى تعد الأفراد لحضارة متغيرة (١) » ، وجعل من هذه العبارة عنواناً للكتاب . ثم انضم إلينا فيما بين سنتى ١٩٢٦ و١٩٢٨ كاونتس (Counts) وتشيلدز (Childs) ورواب (Raup) ؛ ووطسن (Watson) ، ونيولون (Newlon) ، وبرونز (Browns) ، وجونسون (Johnson) ، وهارتمان (Hartmann) ، إذ لاقت دراستنا للأسس الاجتماعية للتربية موافقة فى تفكير كل من هؤلاء الرجال . وفى شتاء سنة ١٩٢٨ ألفنا حلقة ضيقة للمناقشة ، بدأت بناء على اقتراح كلباترك ، والتفت حوله رئيساً لها . وأخذت هذه الجماعة تلتقى على العشاء مرة كل نصف شهر لدراسة المشكلات التى تدور حول أسس التربية . وراحت أبحاثنا تمتد إلى أقصى ما وصل إليه الإنسان فى ميدان الحضارة الصناعية المتغيرة ، وتتناول أغلب أبحاث المفكرين وتفسيراتهم فى العلوم والفنون . ظللنا نعمل معاً على اتصال من سنة ١٩٢٨ إلى سنة ١٩٣٤ ، وعلى فترات متقطعة من سنة ١٩٣٤ إلى نشوب الحرب العالمية الثانية . وفى مئات الساعات التى قضيناها فى المحادثات المنظمة ، استطعنا أن نحدث انقلاباً فى نظرياتنا الاجتماعية والاقتصادية والسياسية ، وأن نضع أسس نظريات « بيولوجية — نفسية » جديدة عن الشخصية والسلوك الإنسانى ؛ وجعلنا نستكشف المعانى التى يمكن أن توحى لنا بها الأفكار الجديدة فى علم الطبيعة عن النسبية والكوانتم (quantum) . وفى نهاية سنة ١٩٣٤ وصل خمسة عشر عضواً من أعضاء مجموعتنا إلى اتفاق فى الرأى حول جانب كبير من هذه المسائل ، فشجعنا ذلك على أن نتخلى عن فردياتنا المنعزلة ، وأن نضم أقسامنا الدراسية الستة

(1) "Education for a Changing Civilization".

فى الكلية تحت قسم واحد هو « قسم الأسس الاجتماعية والفلسفية » - . لقد كانت عملية اجتثاث الأفكار والأساليب القديمة المألوفة ضرباً من العذاب ، ولكن مجموعة المناقشة الصغيرة التى عاشت خلال اثنى عشر عاماً من النظام الفكرى المتفجر بالحيوية استطاعت أن تصمد للمحنة ، وأن تصل بالفكرة إلى كثير من غاياتها العملية .

وفى هذه الأعوام كلها كان كلباترك — وهو الذى لم يكد يتغيب عن اجتماع من اجتماعاتنا — يجلس على رأس المنضدة ، مرشداً عارفاً هادئاً ، لا يسيطر بمفرده قط على التفكير أو الحديث ، وإنما يردنا إلى موضوع المناقشة ، ويعيننا أحياناً برأيه الشخصى على التوفيق بين ما وصلنا إليه من أفكار. لقد تعلمنا بتوجيه كلباترك أنه ليست هناك طريق لإعادة النظر فى خطط إعداد المعلمين أجدى وأمثل من تلك الطريقة الشاقة الطويلة ، طريق تعاون الجماعة فى الدرس والمناقشة . وأستطيع أن أؤكد للقراء أن عقولا جديدة قد خلقت خلقاً عن طريق هذا النظام الصارم الدقيق ، نظام المناقشة الجمعية . لقد تعلمنا أن عملية المناقشة التى تقوم على الأخذ والرد ، إذا اتسمت بالتفكير الدقيق ، خليقة بأن تنتج أفكاراً جديدة ذات أهمية عظمى . إنها لا « تساوم » قط فى الفكرة ، لأن ذلك مستحيل ؛ فقد يجوز أن تنتهج حلا وسطا فى خطة ترسمها للعمل ، ولكنك لا تستطيع أن تساوم فى فكرة .

هنا إذن ، تحت قيادة الدكتور كلباترك وإرشاده الدائم ، كانت تتكون على مدى عقد كامل من الزمن تلك الطريقة الجمعية التى أطلق عليها كورت لوين (Kurt Lewin) وأتباعه فيما بعد اسم « ديناميكية الجماعة » .

ولم يقف أثر هذه الطريقة تحت قيادة كلباترك عند هذا الحد ؛ فنى سنة ١٩٣٥ كان هو وجماعتنا النواة التى تكونت حولها « جمعية جون ديوى لدراسة التربية والحضارة » . وقد نشرت هذه الجمعية ، المؤلفة من سبعين عضواً من قادة التربية ، ثلاثة عشر كتاباً من الكتب القوية ؛ وأثارت هذه الكتب التى تمثل ثمار الدراسة التعاونية ، والتى عالجت الاتجاهات الهامة معالجة صريحة ، اهتمام عشرات الآلاف من المربين ، وكانت موضع مناقشتهم فى نواحى البلاد كلها . غير أنى أعتقد أن « جماعة المناقشة » التى التفت حول كلباترك قد أدت أهم رسالة لها إبان سنى الأزمة الاقتصادية الكبرى ، عن طريق إنشاء المجلة

الجديدة التى اسمتها « الجبهة الاجتماعية » (١). فمنذ سنة ١٩٣٤ إلى أن فرقت الحرب العالمية الثانية بين قادة هذه المجلة ، نشرت على صفحاتها كتابات الطليعة الحرة الخلاقة من علماء التربية والاجتماع والاقتصاد والسياسة فى بلادنا . وعلى مر السنين ازدادت آثار قيادة الدكتور كلباترك الحريئة الرشيدة لتلك المجلة وضوحاً ، واشتدت جهوده المتواصلة وعزيمته الصادقة الدائبة فى دفع الهجمات المستمرة التى شنها دعاة الرجعية من أساتذة الكلية على الدراسات الجديدة فى « الأسس الاجتماعية للتربية » ، وفى رعاية جمعية جون ديوى — وإنى أكتب هذا وكلباترك مازال رئيساً للجنة إدارة هذه الجمعية .

إن ذكرياتى عن الأيام الحلوة الخالية التى قضيناها معاً حافلة بصور حية ، تمثل شخصية كلباترك، وتبرزها شامخة وسط أولئك الرجال الذين صارعوا مشكلات الجهل والتعصب وجمود الفكر . كان همه دائماً أن يعلم ديموقراطية الفكر ويعمل على تنميتها . وإن فى نفسى له لصورة لا تمحى — صورة رجل مهيب، يجلل رأسه تاج من الشعر الأبيض الجميل ...

— صورته وهو جالس فى هدوء على رأس المنضدة فى حجرة الطعام ، يقود مجموعة المناقشة فى مائتى اجتماع .

— صورته وهو يرأس الاجتماع الشهرى لنادى « سكوليا »، الذى يضم رجال التعليم فى مدارس مدينة نيويورك وكلياتها ، وهو يلتفت إلى أعضاء النادى ويقول : « إنه اجتماعكم أنتم أيها السادة ! » .

— صورته وهو ينهض على منبر هوراس مان فى كلية المعلمين ليلخص مناقشات ثلاث ساعات فى « الأسس الاجتماعية »، قائلا : « أحب أن أقول الفكرة على هذا النحو . . . » ، بينما يرتفع خمسمائة قلم لتسجيل ما يقول .

— صورته فى محاوراته مع كاندل (Kandel) وباجلى (Bagley) وغيرهم من أنصار المناهج القائمة على تحديد قدر ضرورى من المعلومات يتعين على كل تلميذ دراسته ، وهو يحاول صابرا ، ولكن فى غير نجاح ، أن يردهم إلى الصواب .

— صورته وهو يهتك القناع عن مدعى الوطنية الذين يريدون تحطيم

---

(1) "The Social Frontier".

المدارس الحديثة ، وقد استبد به الغضب للحق ، فكاد ينعقد لسانه إذ يقول : « إنه لشنيع ! شنيع ! » .

— صورته وهو يحكم نصب الفخاخ ليفضح أكاذيب مراسلى الصحافة الصفراء ، التى كانت تبذل جهدها فى تلويث التقدميين من رجال التربية ، إبان حركة الاضطهاد التى اشتدت وطأتها فى العقد الرابع من هذا القرن .

— صورته وهو يرأس الجلسة الصاخبة لجماعة « الجبهة الاجتماعية » فى مدينة أطلنطك ستى (Atlantic City) ، حينما أدلى العم تشارلى بيرد (Charley Beard) بخطابه المشهور عن هيرست وصحفه ؛ وهو الذى قال فيه : « إنى لا أسمح لنفسى بملامسة هذا الرجل ، ولو من طرف عمود طوله عشرة أقدام » .

— صورته عندما كرمه ألف من زملائه وتلاميذه فى حفل عشاء الخريجين من أبناء كلية المعلمين عند بلوغه سن التقاعد ، وقد رفضت الإدارة الرجعية التماساً وقعه سبعة آلاف شخص يطلبون فيه أن يسمح له بمواصلة نفحاته التعليمية الجليلة القدر للكلية والبلاد .

* * *

أى هيرد كلباترك ! إنى لأحييك وأشكرك على عظيم ما أديت فى تأصيل الفكر الحر المنظم بين الرجال . وأتمنى لك الصحة والسعادة حتى نلقاك فى التسعين !

الصراع الثقافى وأثره فى الصحة النفسية

للدكتور عبد العزيز القوصى
عميد معهد التربية للمعلمين بالقاهرة

مصر من الممالك النادرة التى يمكن أن تكون بيئة صالحة لدراسة الصراع الثقافى. فموقعها الجغرافى يجعلها نقطة التلاقى بين آسيا وأفريقا وأوروبا. وآسيا هى مصدر الفلسفات، ومنبع المثل، ومنبت الأديان والمبادئ الروحية. بينما أفريقا تمثل شعوبا لم يسعدها الحظ بمسايرة ركب التقدم؛ وأما أوروبا فإنها تمثل التقدم العلمى الحديث، وتمثل النهوض بتطبيقاته فى ميادين الصناعة. وقد تركزت فيها الفلسفة المادية تركيزاً واضحا. لهذا كانت مصر ملتقى الاتجاهات المختلفة. وكان طبيعياً أن تصطرع فيها هذه الاتجاهات بعضها مع بعضها الآخر ولو إلى حين.

والمصرى، شأنه كشأن كل شخص آخر، مخلص لثقافته الأصلية؛ ومع ذلك فإن الثقافة الأوربية تجذبه إليها فى شىء من القوة. ونتيجة هذا أن يقع فريسة للصراع، الذى يؤدى أحياناً إلى قليل أو كثير من التوتر؛ وأحياناً إلى حلول للتوفيق بين مختلف الاتجاهات. وتبدو أعراض الصراع الثقافى فى الأزياء. وفى أشكال المبانى، وفى أساليب الحديث، وفى صور الحياة المنزلية. وفى درجة التمسك برعاية المراسم الدينية واحترام التقاليد، وما إلى ذلك. وبالجملة فإنها تبدو فى مشاعر الجماعات والأفراد، وفى مظاهر هذه المشاعر على اختلاف صورها.

وكان من حظى أن درست بضع حالات تبين فيها بوضوح أثر الصراع الثقافى. وكانت إحدى هذه الحالات لولد فى الحادية عشرة من عمره، متوسط الذكاء، وقد شكا والده من هربه من البيت، ومن عصيانه لأوامر الوالدين، ومن التأخر فى العودة إلى المنزل مساء، ومن صرفه كل نقوده بغير حكمة، وتوزيع ممتلكاته على الآخرين، وخشونة معاملته لأخته؛ وبالرغم من هذا كله فإنه كان محبوباً فى المدرسة، وكان متوسط التحصيل فى بعض الدروس غير أنه كان متأخراً فى بعض الدروس الأخرى، التى تحتاج عادة إلى تركيز، كالحساب واللغة.

كان هذا الولد الابن الأول لأبويه ؛ وكانت له أخت واحدة تصغره بأربع سنوات ، وكانت الأخت تكثر من نقده علنا ، وكان الوالدان يشجعانها عادة على ذلك . وأبرز ما فى بيئة التلميذ أن والده كان مصرياً وأمه كانت أوروبية . وكانت الأم قليلة الصبر ، متوترة الأعصاب ، شديدة المبالغة فى النظافة والتدقيق والترتيب (أو ما نسميه الحسوكة) .

أما الوالد فإنه كان من أذكى الأبناء لأسرة مصرية قروية محافظة . نال درجة البكالوريوس فى مصر ، ثم أوفد فى بعثة إلى أوروبا ؛ وما كاد يصلها حتى شعر بالحاجة إلى الاختلاط والتعارف ، وبالحاجة إلى تعلم الرقص ، وهو يعتبر بحسب مقاييس أهله أمرا غير مقبول ، بل يعتبر أمرا غير مشروع . وتعرف عن طريق الرقص بفتاة أوربية من أسرة ريفية ، وتوثقت بينهما العلاقات ، ثم تزوجها ، وحملت الزوجة . وتأثرت دراساته تأثراً أدى إلى ضرورة استدعائه إلى مصر قبل إتمامها ؛ وبسبب عودته المفاجئة إلى مصر بقيت الزوجة الحامل فى بلدها ، وعاشت فى جو ساخط عليها ، لأنها تزوجت برجل يحتقره شعبها ، لأنه أجنبى أسمر اللون — ويقصد بالسمرة هنا السمرة النسبية إذا قيست إلى لون الجلد الأوروبى الشمالى . ومن الناحية الأخرى ، فإن الزوج قد لقى من أهله استقبالا نجافا لأنه تزوج بفتاة غير مصرية وغير مسلمة ، ولأنه يرجع إليها فى نظرهم فوق كل ذلك السبب فى خيبته فى الدراسة .

وضعت الزوجة طفلها فى أوروبا ، وبالرغم من كون والده مصريا فقد أعطى المولود اسما أوربياً صرفاً . وعندما بلغ الطفل سنة من العمر سمحت أسرة الوالد كارهة ساخطة بأن تحضر الأم إلى مصر كزوجة لابنهم ، واستسلمت بالنسبة لابنها إلى قضاء الله وقدره .

ويلاحظ أن الوالد ينحدر كما قلنا من أسرة مصرية قروية محافظة ، لا تمت ثقافتها بأية صلة إلى الثقافة الأوروبية . ويلاحظ كذلك أنه كان ناجحاً مبرزاً فى أول حياته ، وبذلك نال مركزاً ممتازاً وسط أسرته ، ولكن خيبة الأمل فيه عند هذه الأسرة بلغت درجة كبيرة ، بسبب زواج أوقف نموه وتقدمه ، وصيره فى حكم المفقود بالنسبة إليهم .

ومن ناحية أخرى كانت الزوجة هى المولود الوحيد لوالديها . وبسبب هذا كان ينقصها كثير من النضج العاطفى الانفعالى والاجتماعى . كانت تتصف

بنصيب وافر من الزهو والغرور والدلال والاعتزاز بالذات ، وبسبب هذا كله قد تعرضت للصدمات ، ولكثير من الانتقاص بسبب اتصالها بهذا الرجل الأجنبى . ويمكننا أن نتصور ما كان يصوب إليها من نظرات الازدراء ، وما كانت تلقاه من الاحتقار من معارفها وجيرانها وأهلها الأوربيين القرويين المحافظين . وقد تعرضت كبرياؤها لجروح بالغة بسبب تركها حاملا فى بلدتها بعد سفر زوجها ، وبسبب تعرضها للقلق سنة كاملة لم تكن تعرف فيها ما إذا كان أهل ذلك الزوج الأجنبى سيوافقون على الاعتراف بها زوجة لابنهم أم لا .

وعندما ولد الطفل أودع فى بيت من بيوت الحضانة المعروفة فى أوربا ، وبذلك حرم من عطف أمه سنة كاملة . وهكذا عاقبت الأم نفسها بحرمان نفسها من طفلها ، ومن إشباع النزعات الطبيعية للأمومة فيها ؛ ووقّعت فى نفس الوقت عقابا صارماً على طفلها بهذا الحرمان .

وعاش الطفل طيلة حياته بعد ذلك يحس فى قرارة نفسه أنه فقد عطف والديه فقداً تامّاً ؛ولعل كثيراً من تصرفاته كان ردّاً طبيعيّاً لهذه المشاعر التى رافقته منذ اللحظة الأولى . ويظهر أنه أدى إلى تقوية هذا الإحساس أن ولدت له أخت عوملت معاملة طيبة ، وكانت توازن به موازنات ترفعها إلى أعلى عليين وتخفضه إلى أسفل سافلين . حتى أصبح من المصطلح عليه فى جو البيت أن الولد هو الشيطان الرجيم ، وأن البنت هى الملاك الطاهر . عومل الولد معاملة سيئة من والده ومن والدته ، وعندما كبرت أخته انضمت إليهما انضماماً صريحاً فى هذه المعاملة .

ويبدو فى هذا المجال أن الولد هو الهدف الأول لكراهية الوالدين ؛ إذ لولا هذا الولد لكان من السهل انفصال الزوجين ، واستقرار كل منهما فى بيته ، قبل أن يتزايد تعقد الأمور مع الزمن . ومعنى هذا أن هناك شعوراً خفيّاً عند كل من الوالدين تجاه الولد ، ترتب عليه حرمانه من العطف ، وأدى إلى الاعتداء عليه بين آن وآخر . كان الولد يمتلك ساعة ، ولكن لا يسمح له بأخذها حتى لا يكسرها ؛ وكانت لديه مجموعة من الطوابع ، ولكنها محفوظة فى خزانة خاصة بالوالد ، وليس له حرية لمسها أو حفظها لديه حتى لا تتسخ . وهذا مثال واضح من أمثلة التناقض الانفعالى المعروف ؛ ففيه منح ومنع ، وفيه حب وكراهية ، وفيه عطف واعتداء.

ومما يوضح بعض أجزاء هذه الصورة العائلية أن الأم تحب البنت لأن فى هذا انعكاساً لحب الأم لنفسها وإعجابها بنفسها . وكانت أم الأم مسيطرة

قاسيه شديدة ، وكان والد الأم رجلا هينا لينا ضعيفاً ، ولعل هذا يفسر ما سنبينه من احتقار السيدة لزوجها ، واحتقارها لابنها ، وتعلقها بابنتها . وكانت ابنتها صورة منها فى كثير من الأمور حتى فى لون البشرة .

كان الاتجاه فى هذه الأسرة احتقار كل شىء مصرى . فكانت اللغة العربية والصحف العربية والإذاعات العربية مثاراً للضحك والسخرية والاستهزاء . ومن العجيب أنهم كانوا إذا أرادوا ضبط ساعاتهم أداروا المذياع بحيث يسمعون ساعة لندن ، والمعروف أن التوقيت فى القاهرة يسبق توقيت لندن بساعتين كاملتين . كان الوالد حريصاً أول الأمر على تعليم ابنه فى مدرسة مصرية ، ولكنه اضطر بسبب موقف الأم إلى الحاق ابنه بمدرسة أجنبية .

وعلى هذا فإن الوالد ، بالرغم من كونه مصرى الأصل ، لا يحترم شيئاً مما يمت إلى مصريته بصلة . ومن الطبيعى أن يكون هذا مصدراً لبعض متاعبه ، التى لا يمكن تصويرها بتفصيل أكثر من هذا .

وليس معنى هذا أن جميع المتاعب وجميع حالات التوتر فى أفراد الأسرة ترجع كلها إلى التزاوج بين اثنين ينتميان إلى تشكيلتين ثقافيتين مختلفتين . فالحقيقة أن أغلب حالات التوتر ترجع إلى مواقف أبعد من هذه . فالصراع الثقافى كان من العوامل الثانوية فى حالة الأبوين ، ولكنه كان عاملا أولياً فى حالة الولد ، ولهذا نجد الأم ثائرة ولها خطة ، والأب مستسلم وله خطة ، ولكن الولد مرتبك وسط كل هذا ، ونجده موزعاً بين قيم مختلفة للشىء الواحد أو السلوك الواحد.

وهناك أسرة أخرى نجد فيها أن الزوج مصرى وأن الزوجة أجنبية ، وكلاهما على درجة كبيرة من الذكاء ، ولكل منهما دخل وافر ، ولكنهما قد أهملا بيتهما وأهملا أطفالهما لدرجة واضحة جداً . ولا يمكن تفسير هذا الإهمال إلا بأمر واحد ، وهو أنهما يريدان (بطريقة لاشعورية) هدم البيت الذى ظنا فى وقت من الأوقات أنهما كانا يريدان بناءه . كان الزوجان يتحدثان دائماً عن رغبتهما فى ترك القطر المصرى إلى موطن الزوجة للاستقرار هناك .

ولا يقصد بهذا أن كل تزاوج أجنبى لا بد أن يؤدى إلى مثل هذه النتائج ، فهناك كثير من النتائج السعيدة لمثل هذا الزواج . غير أن ذلك يحتاج لشىء غير قليل من الجهد ، يبذله أصحاب البصيرة وأصحاب الهمة . ونحب أن نضيف كذلك أن التزاوج غير المختلط كثيراً ما يؤدى إلى نتائج غير طبيعية .

على أن ما أشرنا إليه من توتر لا يخرج عن كونه تصويراً لما يحدث فى مصر من التنازع بين الثقافة الشرقية والثقافة الغربية . وتعتبر الثقافة الغربية ، خطأ أو صواباً ، متفوقة على الثقافة الشرقية . فهى تتفوق عليها فى النواحى المادية والعلمية ، وفى النواحى اللازمة للتغلب والسيطرة فى العصر الحديث . حقيقة أن الثقافة الشرقية تتميز بمقوماتها الروحية . ولكن أصحاب المبادئ الروحية ليس لهم كبير شأن فى المدنية الحاضرة . لهذا كله تنشأ فى عقول الشرقيين فكرة احترام الأوروبيين ومن يمت إليهم بصلة ، وفكرة أخرى مقابلة هى احتقارهم لأنفسهم ، أو على الأقل عدم احترامهم لأنفسهم ، ولكل ما يمت إليهم بصلة . وسواء أكانت الثقافة الغربية أكثر أم أقل تفوقاً من الثقافة الشرقية فهذا لا يهمنا من وجهة علم النفس . وإنما الذى يهمنا هو مشاعر الأفراد ومشاعر الجماعات ومظاهر هذه المشاعر. ونقطة أخرى هامة أن من ينشأون فى وسط ثقافى معين يشعرون بانتماء قوى إليه ؛ ومع ذلك فقد يشعرون بالقلق النفسى أو الاطمئنان النفسى فى حدود هذا الإطار . فإن شعروا بالاطمئنان كان النمو متزنامطردا . وصاحبه شىء من الاقتباس القليل أو الكثير من حسنات الثقافات الأخرى عند الاتصال بها . ولكن إذا شعر الناس بالقلق فى حدود هذا الإطار الثقافى ، فإن من السهل أن تجتذبهم وتزيغ أبصارهم بعض ألوان الثقافات الأخرى .

ويلاحظ أن الذين لا يرتبطون ارتباطاً وثيقاً بثقافتهم الأصلية الشرقية . والذين لا يشعرون بالطمأنينة فى إطارها ، يتجهون بسهولة نحو الثقافة الغربية . وهذا الاتجاه يعالج بعض الإحساس بالنقص والقلق الناشىء من الموازنة بين الثقافتين . سواء أكان هذا الإحساس حقيقياً أم تخيلياً . وهذا يظهر فى الخلط بين اللغة العربية ولغة أجنبية ، ويظهر فى الملبس عندما يبدأ الشخص يحاول التحرر من لباسه الشرقى إلى لباس غربى ، ويظهر فى أساليب التدخين والمأكل والمشرب وما إلى ذلك .

والذين يعيشون فى جو شرقى صارم يتصلون أحياناً بجو غربى ؛ وتجد بعضاً منهم يشعرون بالقلق والسخط وعدم الرضا عن الجو الذى ينتمون إليه ، مما يؤدى إلى التخلص فى عنف وثورة من كل ما هو شرقى ، والاتصال فى عنف أيضاً بكل ما يمكن الاتصال به من الأمور الغربية .

ليس معنى هذا أننا ننصح بالابتعاد عما يخالف ثقافتنا من ثقافات أخرى ؛

فإننا نشجع درس الثقافات الأخرى واقتباس ما بها فى هدوء يضمن النمو المطرد المتزن ، وهذا الاقتباس الهادئ الحكيم يحدث عادة عند الاشخاص الذين يشعرون بالطمأنينة والاعتزاز والانتماء والولاء لأوطانهم . ولا نريد أن نطيل فى ذكر الحالات التى تبين أنواع الناس ممن يقتبسون من الغرب فى هدوء ومن يقتبسون فى ثورة ، وفى ربط هذا بأحوالهم ربطا يفسر مسلكهم .

هناك كما قلنا مظاهر كثيرة للصراع الثقافى ، نذكر منها على سبيل المثال ما يجرى فى التعليم . وهذا الذى يجري فى التعليم مظهر للصراع ، وسبب من أسباب حدوثه بين طوائف المجتمع .

فهناك الأزهر والمعاهد الدينية الملحقة به ، وهذه كلها ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالثقافة الشرقية ، وأهم نواحيها الديانة الإسلامية واللغة العربية . وهناك المدارس الأجنبية وهى عديدة . وهناك كذلك المدارس المصرية الحديثة ، وهى تقع بين الأزهر وبين المدارس الأجنبية ، فهى تمثل مزيجاً من الثقافتين الأوروبية والشرقية . وكل نوع من أنواع التعليم له نظيره فى التشكيلات الاجتماعية والثقافية ، وكثيراً ما نجد تنازعا بين طوائف المجتمع المنتمية إلى هذه التشكيلات . وعند ما يشعر من نشأوا فى ثقافة شرقية صرفة بضرورة الاقتباس من الثقافة الغربية ، فإننا نجدهم كثيراً ما يفعلون ذلك فى عنف وفى شطط . أما الذين نشأوا من أول الأمر فى الثقافة المختلطة فهم عادة يقتبسون من الثقافة الغربية فى هدوء واعتدال . ولكن مبلغ العنف أو الاعتدال فى الاقتباس لا يرجع فقط إلى نوع الثقافة التى نشأ فيها الفرد ، وإنما يرجع كذلك إلى مبلغ الشعور بالرضا والطمأنينة فى حدود الثقافة المحلية . فإذا قل الشعور بالرضا أو انعدم ، فإن التحول عن الثقافة المحلية يكون فى عنف وشدة . ولهذا كان التحول الدينى أسهل عند من ساءت حالهم الاقتصادية أو حالتهم المعنوية ، وبعبارة أخرى عند أولئك الذين ارتفع شعورهم بالقلق إلى حد كبير . ومن الأساليب الراسخة عند المبشرين الذين يعملون فى جهات كمصر أن يتجهوا إلى الفقراء ، وأن يوفروا لهم علاجاً وتعليما وعملا ، وتحت ستار الأسلوب الذي يردون إليهم به طمأنينتهم يغزونهم بمبادئهم وعقائدهم واتجاهاتهم . وما يقال عن التحول الدينى يقال عن التحول السياسى الذى يتناول المبادئ الكبرى كالشيوعية مثلا .

وهناك حالات تمثل هذه التحولات الثقافية ، وتدعم الفكرة التى أشرنا إليها .

ومن هذه ولد مسلم فى سن الخامسة عشرة ؛ وقد أظهر فى هذه السن اهتماماً بالغاً بالإنجيل يفوق اهتمامه بالقرآن عشرات المرات ، وقد أشاع هذا بين زملائه بالمدرسة جواً عجيباً ، أقل ما يوصف به أنه مكهرب . وفى مقابلات مع الاخصائى النفسانى عبر الولد عن شدة كراهيته لوالده ، وهو رجل من قدامى رجال الجيش ، وكان يعامله بقسوة كبيرة وخشونة بالغة ؛ وعبر الولد كذلك عن كراهيته لأمه فقد كانت امرأة ضعيفة الشخصية لا رأى لها ، ولم تتمكن فى يوم من الأيام من أن تحميه من قسوة والده . وبالرجوع إلى طفولة الولد ، نجد أنه كان قد ذهب فى ذلك الوقت إلى إحدى مدارس الإرسالية التبشيرية الإنجليزية والتى هناك الحنو والعطف والمحبة من إحدى معلماته ، فتعلق بها ؛ وكانت تعاليم المسيحية بالطبع تلقن له أحياناً صراحة وأحياناً ضمنا خلال حياته المدرسية . ثم نقل الولد فى طفولته المتأخرة إلى مدرسة ابتدائية مصرية ، فيها المسيحيون وفيها المسلمون ، وعاش فيها حياة عادية هادئة. ولكن عندما حلت المراهقة بدأت تشتد ثورته ضد سلطة والده القاسية وظلمه الغاشم ؛ وإنما ظهرت ثورته ضد والده فى صورة الثورة على دين هذا الوالد ، والميل نحو دين معلمته التى أحبها وأحبته . ويلاحظ أن الوالد والدين يمثلان السلطة ، والثورة على واحد قد تؤدى إلى الثورة على الآخر . ويلاحظ كذلك أن قوة الانجذاب نحو الدين الآخر لا ترجع إلى سبب كامن فى الدين نفسه ، وإنما هى نتاج ثانوى لما لدى الولد من حرمان من الحب ، وتعطش شديد إلى المعاملة الطيبة .

وهناك حالة أخرى لشاب ذكى نزح إلى القاهرة من أقاصى الصعيد ، حيث كانت موارده قريبة جداً من العدم . وقد كافح فى القاهرة ، والتف حوله بطريقة ما بعض الأوروبيين الذين تطوعوا لمساعدته ، وقدموا له مساعدات جدية طيبة . وهؤلاء الذين ساعدوه كانوا فى الواقع من المبشرين ؛ ولم يذكروا له أول الأمر أى شىء عن المسائل الدينية ، ولكنهم اجتذبوه إليهم واستدرجوه إلى أحضانهم بالمساعدات المادية . فأوجدوا له وظيفة مريحة فى إحدى شركات التأمين بالقاهرة ، وعلموه اللغة الإنجليزية ، ورفعوه فى عمله بسبب تقدمه فى اللغة . واستدرجوه فى التعاليم الدينية المسيحية حتى تحول ؛ ثم تزوج عن طريقهم بمسيحية ، وأرسلوا الأولاد إلى المدارس التى يشرفون عليها ، وتولوا رعاية الرجل وزوجه وأولاده تعليمياً واقتصادياً وصحياً . ثم وجد الرجل نفسه وقد أنكره أهله ، ووجد نفسه وقد انقطعت

علاقته بقريته وأهل قريته وأصدقائه وأقربائه . وكان قد طلق زوجته الأولى بعد أن تحول إلى الدين الجديد ؛ ولكنه بدأ رغم يسر حالته يحن إلى زوجته الأولى، ويحن إلى أهله وأصدقائه وإلى قريته . وبدأ الصراع يعمل فى نفسه ، وبدأ يغرق فى أحلام اليقظة ، وأخذ وزنه ينقص ، ولونه يميل إلى الشحوب . ثم اتجه إلى شرب الخمر ، وإلى الإكثار منه والإدمان فيه ؛ وأصبح يضرب زوجته ضرباً مبرحا . كل هذا كان اعتداء على ظروفه الجديدة ، أو هروباً منها ومن أفكاره . وفى مقابلاته مع الاخصائى النفسانى ، كان يستشهد بالقرآن والأحاديث ، وكان يتلو من ذاكرته آيات القرآن بخشوع وإيمان وأسى ويأس . هذه حالة تعبر عن الصراع الثقافى تعبيراً واضحاً ، وتدل على أن التحول كان هرباً من الانقباض النفسى ومن الحرمان ، وكان كذلك بحثاً عن الخلاص والاطمئنان .

وقد أشرنا إلى وجه الشبه بين سهولة التحول الدينى وسهولة التحول إلى أى مبدأ يخالف مبادئ البيئة من تلك المبادئ الكبرى ، كالشيوعية مثلا . فالذين يشعرون بالحرمان إزاء حاجاتهم النفسية الحيوية ، ويبحثون دائبين عن مثوى للطمأنينة ، هم أولئك الذين يتجذبون فى سهولة نحو المبادئ المخالفة . وهذه المبادئ فى غالب الحالات مجهولة لهم ؛ فهم لا يعرفون مساوئها ولا نواحى القصور فيها ، ولكن مجرد كونها تختلف عن مبادئهم المحلية ، المرتبطة فى أذهانهم بالشعور بالقلق والاضطراب ، يكفى لخلق جاذبيتها ويكفى لتجسيم تلك الجاذبية وذلك البريق . ولكى يمكن إيقاع الهزيمة بهذه المبادئ التى تسعى لغزو البلاد لا بد من تطعيم التكوين الاجتماعى وتدعيمه بكل ما يبعث الشعور بالطمأنينة . ولا يتأتى الشعور الحقيقى بالطمأنينة إلا فى مجتمع يستمتع بشعور حقيقى بالمساواة فى جميع الفرص ، وبعدالة اجتماعية حقيقية ملموسة ، خالية من كل زيف أو شائبة .

أمريكى ينتقد التعليم فى بلاده .

خصصت مجلة « لايف » (Life) الأمريكية أحد أعدادها لاستعراض شئون التعليم فى الولايات المتحدة . ومن أبرز المقالات التى وردت فى ذلك العدد هذا المقال الذى نلخصه فيما يلى، ويبحث فيه كاتبه بعض الاتجاهات التعليمية السائدة فى أمريكا فى الوقت الحاضر . وظاهر من المقال أن الكاتب متحمس فى معارضة المتطرفين من أنصار « التربية الحديثه » ؛ ولكن هذا لايقلل من قيمة آرائه ، التى ينطبق الكثير منها على أحوال التعليم فى مصر .

ينمو التعليم فى أمريكا نمواً مطردا فى كل ناحية من نواحيه ؛ فيزداد عدد التلاميذ ، وتتسع المبانى ، وتتضخم المبالغ التى تنفق ، وتتراكم الكتب والمقالات التربوية التى تمجد أساليب التعليم وإن كانت لا تعنى بتحديد أهدافه . وبازدياد نمو التعليم يزداد إصرار الناس على التساؤل : هل له من قيمة حقيقية ؟

وليست هذه الشكوى منبعثة من قلة من المتبرمين ، بل هى منبعثة من عدد كبير من الناس ، يساورهم الشك العميق فى قدرة هذا النوع من التعليم على تكوين شعب تمتلىء نفوس أفراده بشعور الرضا بحياتهم الشخصية ، وبتقدير التبعات التى تلقيها على كواهلهم الحياة الاجتماعية ، ويؤهلهم ما تلقوه من تعليم للمشاركة الصالحة فى حياة البلاد السياسية . وهؤلاء الشاكون يعتقدون أن المسئولين عما يسمى فى أمريكا « بالتربية » هم أنفسهم قليلو الإدراك لما يجب أن يكون عليه التعليم ، أو ما ينبغى أن يحققه . وهم يشعرون أن قصور المدارس عن تأدية رسالتها يفضى فى النهاية إلى ضعف ثقافتنا واضطرابها ، وإلى جعل الأمة عاجزة غير مطمئنة من الوجهة السياسية .

وإذا سألنا عن نواحى النقص الملموسة فى « التربية » الحالية ، وجدنا أن أولها عدم الرغبة فى الإصرار على المثابرة فى الدراسات التى تكوّن العقل والإرادة ، وتؤدى إلى بلوغ درجة الاتقان فى العمل والتفكير . إن مدارسنا

عاجزة بسبب افتراضها أن اكتساب المهارة والوصول إلى القدر الضرورى من الفهم الذى يعين على التفكير المنتج والحياة الشريفة أمر جد يسير . فهى لا تدرك أن مهمة المدرس الرئيسية ليست أن يدع التلاميذ يفعلون ما يشاءون ، فى الوقت الذى يريدونه ، وبالطريقة التى يريدونها ؛ بل إن فن المدرس يتجلى فى ابتكار الوسائل التى يغرس بها فى المتعلمين احترام الحكمة الأساسية لأسلافهم ؛ تلك الحكمة التى تجمعت من خبرات الإنسان على مدى الدهر ، وهى الخبرات التى اكتسبها بالتمرس بالأشياء وبمعاشرة غيره من الناس . ومن المسلم به أن واجب المدرس أن يجتهد فى إثارة ميل التلاميذ إلى ما يتعلمونه ، ولكن فرق بين هذا وبين أن يدعهم يقررون ما يتعلمون وما لا يتعلمون .

إن ما يتعلمه أطفالنا يجب أن يشمل ، قبل كل شىء ، ما سماه بستالوتزى « ثقافة اللفظ ، والعـــدد ، والشكل » . ولا يمكن القول بأن التربية عندنا اليوم قد نجحت فى تعليم أى ناحية من هذه النواحى الثلاث .

إن « ثقافة اللفظ » تتضمن تعليم أطفالنا كيف يقرأون ويكتبون ويتحدثون باللغة الإنجليزية فى وضوح ، إن لم نقل فى يسر وطلاقة وحسن أسلوب ؛ فذلك تدريب لازم لأناس يريدون أن يحيوا معاً حياة ديمقراطية ، يتبادلون فيها الفهم كما يتبادلون العون . ولكن أغلب الأمريكيين اليوم لا يستطيعون ، بغير عناء وجهد ، قراءة شىء أرقى من جريدة شعبية من الصحف التى تصب أخبارها وموضوعاتها فى صورة نتف قصيرة ، أو مجلة من مجلات القصص الفكاهية المصورة . وقد طلبت إحدى الصحف اليومية التى تصدر فى عاصمة أمريكا إلى محرريها — وهى تزعم أنها أكبر جرائد العالم — أن يكتبوا مقالاتهم على افتراض أن قراءها الراشدين الثابتين على ولائهم لها لا تتجاوز مقدرتهم فى القراءة مقدرة الأطفال فى سن الثانية عشرة . وقليل من رجال الجيل الجديد يستطيعون أن يكتبوا خطاباً بسيطاً مع المحافظة على وضوح معناه ؛ وهم غالباً لا يتحدثون إلا بعبارات دارجة محفوظة . وقصارى القول أننا فى هذه الأيام التى نحتاج فيها إلى تفاهم العالم أجمع ، قد فشل نظامنا التعليمى فى تعليم أطفالنا كيف يتحدثون إلى جيرانهم بلغة إنجليزية وافية بالغرض ، بله تعليمهم شيئاً من لغات البلاد الأخرى .

وليست مدارسنا أكثر نجاحاً فيما يتعلق « بثقافة العدد » ، أو « بثقافة الشكل » . ففيما يتعلق بثقافة العدد ، تجيز المدارس الابتدائية والثانوية اليوم دراسة العلوم الرياضية دراسة مهوشة على غير نظام ، وتترك التعليم العالى يكابد المتاعب التى تترتب على ذلك . أما « ثقافة الشكل » ، فتنطوى على التدريب على استخدام الحواس الخمس فى ملاحظة الأشياء ، من جماد وحيوان ونبات ، ملاحظة دقيقة ؛ وهذا أمر لازم كى يتسنى للإنسان الاستمتاع بما حوله والمحافظة على سلامته ، لزومه للبحث العلمى . ومع ذلك فإن أساتذة الجامعات ورجال الأعمال الذين يستخدمون صغار السن من العمال متفقون على أن خريجى المدارس الأمريكية « المتعلمين » لم يدربوا تدريباً مجدياً فى هذه الناحية .

وتنشأ كل هذه المآخذ عن فكرة أساسية واحدة تفسد التعليم الحالى ، ألا وهى الاعتقاد بأن القدرة على التفكير المنطقى وعلى التوجيه الإرادى للحيــاة هى نتيجة عرضية طبيعية لما يسمى « بالنشاط الحر » ، فى أية صورة من صوره . فى حين أن الحقيقة على عكس ذلك تماماً ؛ فالقدرة لا تكون إلا نتيجة للتدريب المنظم المتواصل على استعمال الوسائل العقلية . وهذا التدريب يعلم أربعة أشياء أساسية : الأول أن يكسب الفرد معرفة بغيره من الناس ، والثانى أن يتذوق الدقة فى استعمال اللغة ويتدرب عليها ، والثالث أن يكون صادق الإحساس بالأشياء ، والرابع أن يستطيع التفكير المجرد ، إلى حد ما على الأقل . ولا تكتسب هذه الصفات إلا بدراسة الألفاظ والأعداد والأشكال ، فهذه أمور لا غنى عنها ؛ ومع ذلك قد أهملت إهمالا معيباً فى مدارسنا .

وإذا أدركنا هذا العيب الأساسى الأول فى المدارس الأمريكية ، فلن يأخذنا شىء من العجب فى أن نجد أن عيبها الثانى هو أنها تغرس فى الطلاب روحاً قوية من الاستهتار ، وتفشل فى بث الشعور بالتبعة فى نفوسهم . ولا شك فى أنه من الخطر الشديد على سلامة المجتمع واستقراره أن يشيع فى عقول الشباب وهم خاطىء يجعلهم يعتقدون أنهم يستطيعون أن يحصلوا على النتائج التى يبتغونها من غير أن يضطلعوا بالتبعات التى يفرضها الوصول إلى هذه النتائج ، وأنهم يمكن أن يثابوا دون سعى ، ويؤجروا بغير عمل ، ويحصلوا على ميزات

الرياسة دون أن تكون لهم مؤهلاتها ، ويستمتعوا بمزايا الزواج دون أن يلتزموا ما يفرضه من إخلاص ، ويكفلوا سلامة البلاد وأمنها دون تضحية شخصية .

وهذه الأفكار توافق المزاج الأمريكي لسوء الحظ تمام الموافقة . إن المدارس الأمريكية تميل إلى العطف على أولئك الذين تعوزهم المقدرة ؛ بيد أن هذا لا يجوز أن يؤدى إلى إغفال الفرق بين المقدرة وعدم المقدرة . فإذا شهد الأطفال فى حجرة الدرس ، وفى ملعب المدرسة ، أن المقصر يحصل على نفس الجزاء الذى يصيبه الجاد فى عمله ، فلن ننتظر منهم أن يدركوا ضرورة الجد والاجتهاد فى العمل الابتكارى؛ وسرعان ما يطبقون هذا الدرس الخاطىء على دنيا الكبار . ومتى وضح ذلك ، فماذا نقول عندما نرى أن نظم مدارسنا العامة تجيز انتقال جميع التلاميذ فى آخر كل عام دراسى دون نظر إلى مستوى عملهم من حيث الجودة أو الرداءة ؟ . لقد كان المدرس بالمدارس الثانوية منذ عشرين سنة مطالبا بعدم إنجاح من لم يحصلوا على مستوى ستين فى المائة من درجات مادته ، وكان ينفذ هذا بكل دقة . أما اليوم فإن المدرس الذى يقف هذا الموقف الحازم لا يمكن أن يحتمل . والحجة الشائعة فى تبرير هذا التساهل هى أن حرمان التلميذ الضعيف من التقدير والانتقال لفرقة أعلى يسبب له إحساسا خطيرا بالنقص . غير أن هذه الحجة لا تقل سخافة عن الإجراء الذى تدافع عنه؛ فهل هناك ما هو أدعى إلى تكوين الأمراض النفسية من إعداد الطفل لعالم ملىء بالكفاح والمنافسة على صورة توهمه بأن الاجتهاد والأهمال يلقيان جزاء واحداً ؟ وهل من عجب فى أن نجد أن الأفذاذ فقط من خريجى ذلك النظام المدرسى الذى يشوه الحقيقة إلى ذلك الحد ، هم الذين يخرجون إلى ميدان الحياة وقد زودوا بالقوة الكافية لمواجهة حقائقها ؟

ثم إن نظامنا المدرسى ينطوى على نقص ثالث خطير ؛ إذ يبدو أنه يفترض أن التربية لا تكون ديمقراطية إلا إذا عومل الأطفال جميعا على أساس أنهم متساوون فى قدراتهم العقلية وفى استعدادهم للتعلم . ونتيجة ذلك أن نجمع عدداً متزايداً من الأشخاص غير اللائقين فى الكليات النظرية ، مع أن وظيفة هذه الكليات الحقة إنما هى العمل على مساعدة الطلاب ذوى الذكاء العالى على تفهم المسائل الإنسانية ، وعلى اكتساب صحة الحكم وسداده فى محيط هذه المسائل . وقد شاع الاعتقاد بأن تلك الكليات يمكن أن تنتظم

الفتيان والفتيات دون مراعاة لسابق مرانهم على نواحي التفكير الأساسية ؛ ومتى قضوا السنوات الأربعة المقررة ، أجازت الكلية تخرجهم حاملين الدرجات العلمية ، لا لسبب إلا أنها قد بذلت كثيراً من الجهد معهم وبسببهم ، فهى لذلك تعتبر أنهم قد ثقفوا ثقافة إنسانية عالية .

إن الأمة تحتاج إلى شيء أكثر مما يستطيع أن يساهم به أولئك الذين لم تتوافر لهم إلا المقدرة على مجرد جمع قدر من المعلومات ، وإجادة بعض العمليات العقلية الآلية ، والقيام بذلك النوع التافه من التكيف فى أشخاصهم وفى الشئون العامة الذى تمليه اعتبارات المصلحة العاجلة العرضية . إن ما تمس حاجتنا إليه هو القيادة فى فن الحياة ؛ ولا يتوافر ذلك إلا فى القلائل ، الذين لديهم من الاستعداد ما يؤهلهم لتقدير القيم تقديراً حكيما ، والتمييز بين الحقيقة وبين الدعاية الزائفة ، أى ما يجعلهم أهلا للفهم والتنوير والقيادة . ويحق لنا أن نتساءل : لم لانجد فى أمريكا فى منتصف القرن العشرين مثل تلك القيادة التى نحتاجها ؟ السبب أننا لا نريد أن نسلم بأن مثل ذلك التبصر لا يمكن أن يتوافر إلا لأشخاص زودتهم الطبيعة بعقلية نادرة ، وأننا نجبن عن إعلان هذه الحقيقة ، ظنا منا أنها « منافية للديمقراطية » ، ونمضى فى سياستنا الخاطئة ، نقدم للكثيرين ما لا يصلح إلا للقلائل .

إن النتيجة الأولى لكل ذلك هى أن تتحول كلياتنا إلى « مصانع » تعليمية ، تحاول أن تقوم بأعمال الإنتاج السريع على نطاق واسع . فعندما نحشر فى الكليات طلاباً لم يؤهلوا للدراسات النظرية ، ولم يعدوا إعداداً عقليا كافياً ، فلا بد أن يهبط المستوى العلمى . وأن نتواضع فى الأهداف التى نتوقع من الطلاب بلوغها ، حتى لا نسيء إلى غير الموهوبين أو نكشف عن عجزهم ؛ وليس لذلك من معنى سوى أننا نبتعد عن التربية الحقة الكاملة . فالسرعة ، وضخامة العدد ، وعمليات التقنين والإنتاج على غرار واحد : تعمل جميعاً على إفساد أبسط أغراض التعليم ، ذلك الذى عبر عنه ج . ك . تشسترتون (G. K. Chesterton) تعبيراً جميلا بقوله إنه « تشجيع كل شخص على أن يشعر بالسعادة فى أن يحيا الحياة الملائمة لذاتيته ، مهما تكن ضئيلة » .

وقد يكون الرد المألوف عند مناقشة الموضوع على هذا النحو أن النظام التعليمى الديمقراطى يجب ألا يقتصر على إعداد الطلاب ليكونوا أعضاء فى نخبة

المثقفين . وهذا كلام صحيح ، ولكنه خارج عن الموضوع . فالمشكلة هى أن الكليات لا تعمل على اكتشاف تلك النخبة التى لها من الاستعدادات ما يؤهلها لتبوئ مراكز القيادة فى الأمة ، سواء أجاء أفرادها من القصور أو من الأكواخ ، ومن أى سلالة أو طبقة اجتماعية .نعم، إن الكليات لا تكشف هذه القلة من الأفراد ، ولا تقوم بإعدادهم الإعداد الملائم . وليس فى قولنا هذا حط من قدر أولئك الذين يقومون بأعمال صقل الأخشاب ، واستخراج الماء من الأرض ، وإصلاح الآلات ، وما شابه ذلك ؛ فليس هناك عمل أشرف أو ألزم للمجتمع من أعمالهم ، وإنما يجب أن يعدوا لهذه الأعمال ، وأن يكون إعدادهم لها فى مدارس فنية مهيأة لذلك على أحسن وجه .

وإذا سار رجال التربية عندنا على هذه الأسس ، فإنهم لايلبثون أن يواجهوا ذلك النقص الهام الأخير فى نظامنا المدرسى — ولعله أشد وجوه النقص تأصلا فى ذلك النظام — ألا وهو حيرته الظاهرة بإزاء الدين . إن مدارسنا العامة وكلياتنا لا تناهض الدين إلا نادرا ، وكل ما هنالك أنها تتجاهله فى بساطة . فهى تنظر إليه على أنه تسلية ثانوية ، يمارسها أولئك الذين يجدون فيها لذة ، ويهملها من يرغب فى إهمالها . ومن الجلى أن هذه النظرة تنتقل فى سرعة إلى الصغار ؛ فالتلميذ يدرس بالمدرسة كثيرا من المواد ، ويقضى فى دراستها خمسا وعشرين ساعة فى الأسبوع ، فى مدى ثمانية أشهر أو تسعة كل عام ، لمدة تتراوح بين عشر سنوات وست عشرة سنة ؛ فإذا لم تعالج طيلة ذلك الوقت أمور الدين علاجا جادا ، فلا غرو أن ينظر الطفل إلى الدين على أنه ، فى أحسن صوره ، مسألة تسلية بريئة ، تفضلها قلة من الناس على لعبة « الجولف » أو الورق . والواقع أن الدين هو ما يبحث عنه الإنسان ، فى عالم تنتهى فيه حياة كل فرد إلى خيبة الأمل والموت السريع ، ليصل إلى القوة والشجاعة ، عن طريق إدراك حقيقة روحية هى أعظم من المادة ، وأعظم من الفرد: وأعظم من الجنس البشرى كافة . ولكننا نحن الأمريكيين نرفض الاعتراف بضرورة الإيمان بعقيدة حية .

* * *

يمكننا إذن أن نلخص الانتقادات الخطيرة التى توجه اليوم إلى التربية الأمريكية فى المسائل الأربعة الآتية ، وهى : أنها تهمل التدريب الفكرى فى

النواحى الأساسية ؛ وأنها تميل إلى تخريج أناس ينتظرون النجاح الرخيص ، وينشدون الجزاء دون عمل ؛ وأنها تفوت على المجتمع مزايا الإعداد الصالح للقيادة ، بخلطها الدراسات الأكاديمية بالدراسات الفنية خلطا شائنا ، وبمحاولتها إعطاء هذا الغذاء المختلط العسر الهضم إلى الآلاف من الذين يضارون به ؛ وأنها تبعد الصغار عن الولاء لأية عقيدة روحية ملزمة لهم ، وذلك بنظرها إلى الدين على أنه تسلية يمكن الاستغناء عنها .

وكل هذا يدل على الحاجة إلى إصلاح نظرياتنا التربوية ونظمنا المدرسية من أساسها . فمدارسنا اليوم تعانى من التزام النظم القائمة دون تفكير ، ومن الولاء لنظريات عن الإنسان والمعرفة من شأنها أن تؤدى بنا إلى كارثة محققة فى النهاية .

مواعيد صدور الصحيفة

كانت أعداد « صحيفة التربية » تصدر فى شهور : أكتوبر — يناير — أبريل — يولية . ولما كان صدور العدد الأخير بعد انتهاء السنة الدراسية لا يلائم الكثيرين من حضرات القراء ، وقد تسبب عنه تأخير وصول العدد إلى أيديهم ، فقد عدلت المواعيد ابتداء من العدد الحالى ، فجعلت : نوفمبر — يناير — مارس — مايو ؛ وبذلك صارت الصحيفة تصدر كل شهرين بدلا من كل ثلاثة شهور ، وتحتجب فى أثنـــاء العطلة الصيفية .

الطفولة والشباب فى منتصف القرن العشرين

لأحد مراسلى الصحيفة

هذا المقال هو تتمة المقال المنشور فى العدد الأخير من الصحيفة عن أبحاث « مؤتمر البيت الأبيض » ، الذى عقد فى واشنطن فى شهر ديسمبر سنة ١٩٥٠ ، بدعوة من رئيس جمهورية الولايات المتحدة ، للنظر فى مشكلات النشء الأمريكى .

٢

لخصنا فى العدد السابق أهم ما أورده مؤتمر البيت الأبيض فيما يتعلق بمقومات الشخصية السليمة، وهى : الثقة ، والاستقلال ، والإقدام ، والإنتاج ، والكيان فى الجماعة ، والألفة ، والتكامل . وذكرنا أن هذه الدعامات تتعاقب بحيث تشتق كل منها من سابقتها وتمهد الطريق إلى لاحقتها ، وأن كلاً منها تظل كامنة فى الفرد حتى تحين السن الزمنية والعقلية لتفتحها ، فتشغل طوراً معيناً من أطوار نمو الفرد ، حتى تكتمل رجولته إذا ما ساعدت الظروف البيئية على بناء كل دعامة .

أشار المؤتمر بعد ذلك إلى أن الأفراد يختلفون فى استجابة كلٍّ منهم للمؤثرات البيئية وفقاً لاستعداده الوراثى ، وخص بالذكر الفروق الفردية من حيث النشاط والحيوية ، والحساسية ، ومقدار الذكاء ونوعه . وأورد المؤتمر أمثلة توضح تأثير هذه الفروق فى تكوين دعامات الشخصية ؛ فوازن بين طفلين ، أحدهما شديد الحساسية كثير الحيوية ، والآخر أقل حساسية وحيوية . ومن البديهى أن يكون الطفل الأول أكثر انتباهاً لما حوله ، ولتوالى المؤثرات التى يستقبلها ، بحكم استعداده ؛ وهو بالتالى أكثر إقداماً على حل المشاكل التى تعرض له ، والتى يفوق عددها ونوعها قدرته على تناولها وحلها . فإذا أوذى هذا الطفل كلما أقدم ، فقد بالتدريج ثقته بالعالم الذى يحيط به ثم بنفسه ؛ وبذلك تتزعزع أركان الدعامة الأولى ، وهى الثقة ، فى تكوين شخصيته . وواجبنا حيال هذا الطفل أن نحميه من المؤثرات الشديدة والمثيرات المتلاحقة ، حتى يستقبل منها المقدار المناسب لحساسيته الدقيقة وحيويته الدافقة .

كذلك الحال فى الدعامة الثانية ، وهى الاستقلال الذى يكسبه الطفل عن طريق نضاله وكفاحه للوصول إلى غايته بنفسه . وتعترض نمو هذه الدعامة كثرة العقبات التى تحد من حرية الطفل ، سواء أكانت هذه العقبات فى صورة قواعد يستنها المجتمع ، أوأعمال دونها قدراته . ولكى نتفادى تثبيت الشعور بالخذلان وتثبيط النزعة نحو الاستقلال ، يجب أن يتوافر فى البيئة مزيج متعادل متزن من الأعمال التى يتذوق الطفل فى أدائها لذة الاستقلال ، ومن تجارب أخرى توقفه على الحدود المضروبة حول حريته . ويجابه عادة كل من الطفل النشيط نشاطاً ملحوظاً وزميله الهادئ هدوءاً ملموساً صعوبة كبيرة أثناء هذا الطور من أطوار التكوين . فالأول كثير الاصطدام بالموانع التى تقف فى سبيله ، فهو يريد أن يجرى ويقفز ويتسلق ويربط حذاءه بنفسه ويعبر الطريق وحده ؛ ومقاومتنا لهذه النزعة كبت لثورة جسمية هدفها الاستقلال . وواجبنا أن نعاون بدل أن نقاوم ، وأن نوفر المجال الذى يمتص هذه الحيوية وفى الوقت ذاته يعلّم الطفل كيف ومتى يستغل نشاطه دون فرض أو ضغط . وعلى النقيض من هذا نجد الطفل الهادئ ، الذى يسعى إلى الاستقلال عن طريق المقاومة السلبية لكل ما يفرض عليه ، كأن يرفض الأكل إذا ما طُلب إليه ذلك ، أو أن يصر على عدم النوم إذا حان موعده ، أو عدم الاستحمام إذا آن أوانه . ولو عرف الآباء أن هذا العناد هو سبيل مثل هؤلاء الأطفال لإثبات ذاتهم ، لأمكنهم بشئ من الصبر والكياسة والتدبير أن يتيحوا لهم الفرصة للقيام بأعمال يتذوقون فيها نشوة النصر ومتعة الاستقلال .

انتقل المؤتمر بعد ذلك إلى بحث طريف فيما للجو الثقافى والتقاليد المرعية من أثر فى أساليب تكوين الشخصية . ويرجع الاهتمام بهذه الدراسة إلى أن الولايات المتحدة ، كما نعلم ، تضم بين حدودها الجغرافية عناصر مختلفة من شعوب متعددة ، لم يمنعها الانضمام تحت العلم الأمريكى من الاحتفاظ بشئ كثير من ثقافتها وتقاليدها القديمة . وأوضح المؤتمر أن للثقافة تأثيراً بالغا فى طرق تفكيرنا والتعبير عن انفعالاتنا ، بل فى توجيه دوافعنا البيولوجية ، كالشعور بالجوع والبحث عن الطعام . وإلا فبماذا نفسر شعور الناس بالجوع مرتين فى اليوم فى بعض البلدان وخمس مرات فى البعض الآخر ؟ وقد دلت الأبحاث على أن بعض الثقافات تعترف بالتنافس بين الإخوة ، وتبذل الجهد فى أن يكون أساس هذا

التنافس العدل والأمانة والإنتاج ؛ وهناك ثقافات أخرى لا تقر هذا التنافس ، إذ تعتبر مولد الطفل الجديد حادثاً سعيداً يسر له الإخوة ، ولا يدعو إلى تنافرهم وتنابذهم . ومن الثقافات ما يجعل من الفرد مجاهداً ومكافحاً ، بحيث يقف من البيئة موقفاً إيجابياً ، فيصارعها وتصارعه ، ويغالبها وتغالبه ، وتمثل كل خبرة يمر بها مشكلة يريد حلها ، وعقبة يعمل على إزالتها ، ومعركة ينوى كسبها . وعلى النقيض من هذا ثقافات أخرى تساعد الفرد على أن يقف موقفاً سلبياً من البيئة ، فهو يلاينها ويداهنها حتى تهادنه ويهادنها ، وهو لا ينبرى ليخضع الطبيعة لسلطانه ، أو ليشيع فيها سيطرته ، بل يعاونها حتى تجود ، فإن بخلت يستكين حتى تلين . والفرق بين الموقفين الإيجابي والسلبي أن عناصر الخبرة والتجارب التى يمر فيها الفرد فى كل منهما تختلف اختلافاً بيناً ، وتؤثر تأثيراً فعالا فى تكوين الشخصية . ويهمنا من هذا البحث أن الثقافات تختلف فى تعريف السلوك الحسن وماهيته ، ومعنى الطاعة ومداها ، ونوع المسئولية وحدودها ، وفى ضروب الثواب وأساليب العقاب . ولهذا كله صداه فى تنمية شخصية الفرد . وإن صدقت نتائج هذه الأبحاث على الولايات المتحدة ، فهى أصدق إذا طبقت على نطاق واسع . فبالرغم من أن دعامات الشخصية السليمة متفق عليها ، فإن سبل بنائها يجب أن تتمشى مع روح الثقافة السائدة .

ما موقف المدرسة من هذا كله ؟ مهد المؤتمر للإجابة عن هذا السؤال بأن ألقى نظرة عابرة على تطور أهداف التربية وأغراضها منذ بداية القرن الحالى . فبعد أن كانت المدارس تعد المواطن الصالح فى مستهل هذا القرن عن طريق تلقينه معلومات من نوع معين ، بدأت تنظر إلى الفرد ككائن اجتماعى ، وليد التفاعل بينه وبين بيئته ، مدرسية كانت أم غيرها ؛ ولذلك جعلت المدرسة من نفسها مجتمعاً مصغراً يمارس الطفل فيه حقوقه وواجباته ، واصطبغت المواد التى يدرسها بصبغة اجتماعية ، فأصبحت وسائل تعين على فهم المجتمع ، لا غاية فى حد ذاتها ؛ فإذا تعلم الطفل القراءة ، فإنما يتعلمها لأنها وسيلة للتعبير عن النفس والاتصال بالغير . ولم يمض الثلث الأول من القرن الحالى ، حتى أخذت مبادئ الصحة النفسية تغزو ميدان التربية وتتغلغل فى المدارس ، فأصبح هدفها الأول تكوين شخصية الفرد وتقويمها ، وزاد

اهتمامها بمعرفة دوافع السلوك ، الشعورى منها واللاشعورى . وقد تلاقت أراء المربين والنفسيين فى أربع نقط :

١ — أن الطفل يختلف عن البالغ فى قدراته واستجابته للمؤثرات الخارجية .

٢ — أن للطفولة احترامها ، وأن تحقيق رغبات الطفل يساعد على الارتقاء بها .

٣ — أن التعلم عملية معقدة ، لا يهمنا منها ما يكسبه الطفل من معلومات ، بقدر ما يهمنا طريقة كسبه لها ، وما يصاحب هذه العملية من مشاعر وانفعالات .

٤ — أن كل ما يتعلمه الفرد يجب أن يصطبغ بصبغة اجتماعية .

وعلى هذا الأساس أصبحت مهمة المدرس مختلفة اختلافاً كلياً عن وظيفته التقليدية فى نقل المعلومات ، فهو يعني أول ما يعنى بتفهم تلميذه ، حتى يشكل الخامات المدرسية وفقاً لهذا الفهم . ويمكن صوغ الدستور الذى يسير بمقتضاه فيما يلى :

١ — أن يسعى جهده للوقوف على دوافع سلوك الطفل . فكل سلوك له ما يبرره من أسباب ، إن عرفت ساعدت على فهم صاحب هذا السلوك ، وبالتالى على توجيهه وتعليمه .

٢ — أن يتقبل كل طفل انفعالياً ، وأن يحفظ له كرامته الإنسانية .

٣ — أن يعتبر كل فرد فريداً من نوعه ، وبذلك يصبح لزاماً عليه أن يواصل البحث عن كل ما من شأنه أن يؤثر فى نموه بالذات .

٤ — أن يكون على علم تام بما يتطلبه كل طور من أطوار نمو الطفل ، وبالمشاكل التى يواجهها الأطفال فى أطوار نموهم المختلفة .

٥ — أن يعمل على أن يصفى الجو المدرسى من المخاوف والقلق النفسى .

٦ — أن يوفر فى البيئة المدرسية ما يستغل مواهب الطفل إلى أقصى حدودها .

٧ — أن يساعد الطفل على أن يحيا فى حاضره ويقبل عليه .

٨ — أن يتفادى المنافسة المضنية والمثالية المتعسفة .

٩ — أن يفهم النظام على أنه القدرة على السماح للتلاميذ بأن يعملوا

أشياء كثيرة دون الإخلال به ، لا القدرة على حرمانهم من عمل أشياء كثيرة خشية الإساءة إليه .

* * *

هذا عرض مختصر لبعض أبحاث المؤتمر . ويتضح منه أن اهتمام لجانه المختلفه كان موجهاً نحو وضع الأسس النظرية ، وأنها اكتفت عند التطبيق العملى بضرب الأمثلة التوضيحية لتقريب الفكرة إلى الأذهان . ولهذا حكمته ؛ فوضع قواعد ثابتة للتنفيذ يتعارض مع عقيدة المؤتمر التى رددها فى كل كتاباته ، من أن كل طفل يكون وحدة قائمة بذاتها ، لا يمكن صبها فى قالب محدود ، وأن الاتجاهات التى يجوز أن تنمو فيها هذه الوحدة يمكن تحديدها ما دامت الأهداف معروفة ، أما السبيل للوصول إلى هذه الأهداف فيتوقف على فطنة الآباء ، وحسن تصرف المدرسين ، وذكاء كل من يتعامل مع الطفل ، على أن يكونوا جميعاً خلواً من الشوائب النفسية قدر الإمكان ، حتى لا يكون الطفل ضحية شذوذهم ، وحتى لا نجنى عليه ولما يجن على أحد .

أندية الشباب وقادتها

للدكتورة رمزية الغريب
المدرسة بمعهد التربية للمعلمات

أندية الشباب مؤسسات نبعت من الحركة التى رمت إلى العناية بالنشء ، وإلى إمداده بنوع من التربية الاجتماعية والثقافية الحرة التى عجزت المدرسة عن القيام بها . وكانت ألمانيا أسبق الدول إلى العناية بذلك ، حيث عرفت « حركات الشباب » بها حوالى سنة ١٨٩٦ . وقد دعت الفلسفة التى استندت عليها هذه الحركات إلى وجوب تحرير النشء من عيوب التربية التقليدية ، وإلى دعوة الشباب إلى أحضان الطبيعة . وكونت مؤسسات مثل مؤسسة «الطائر المتجول» (Wandervogel) ، تجمع بين من ألهبت

الطبيعة مشاعرهم من شبان العصر ؛ثم تلت هذه منظمات أخرى ،مثل جماعة « شباب بسمارك » ، و « الشباب الشيوعى » ، و« شباب هتلر » .

وقد حذت بريطانيا حذو ألمانيا فى بداية القرن العشرين ، بعد أن تنبهت الأذهان إلى أن المدرسة لا تقوم بسد كل مطالب الشباب . فتأسست منظمات الكشافة سنة ١٩٠٧ ، ثم تلت هذه منظمات أخرى قامت بها هيئات مختلفة ، مثل جمعيات الشبان والشابات المسيحية ، ثم منظمات الكنائس وأنديتها .

أما فى الولايات المتحدة فقد تأخر نموّ « حركات الشباب » وأنديته عن كثير من دول أوربا ، ولم تلق المؤسسات عناية كبيرة حتى الحرب العالمية الثانية ، حيث أخذت أندية الشباب فى الانتشار سريعاً . ولعل سبب تأخر هذه الحركة فى الولايات المتحدة هو قيام المدرسة الأمريكية بقسط كبير من نشاط تلك الأندية والمؤسسات ، ولذلك لم تكن الحاجة إلى تأسيس الأندية ملحة (١) . وذلك بعكس الحال فى روسيا الشيوعية ، التى وجدت فى مؤسسات الشباب وأنديته أمراً ضرورياً للدولة ، ولذلك اهتمت بها اهتماماً كبيراً لنشر مبادئ الدولة الاجتماعية والسياسية ، وغرس تلك المبادئ فى نفوس النشء .

هكذا عنيت مختلف الدول فى الوقت الحالى بشبابها ، وانتشرت الأندية المختلفة للصغار والشبان ، بقصد تنظيم أوقات فراغهم ، وإمدادهم بنوع من التجارب المفيدة ، والاستفادة من روح الجماعة ونشاطها فى تربية المواطن الصالح . وأندية الشباب ، علاوة على ذلك ، توفر لبعض الصغار والشباب جواً من الطمأنينة قد لا يتوافر فى المنزل أو فى أى مكان آخر ؛ وهى فوق ذلك بيئة صالحة للتدريب على القيادة ، كما تساعد على تربية روح التعاون الاجتماعى والتآخى ، وتعود الشباب الاعتماد على النفس ، فضلا عن تربية عادات التفكير الحر المبدع فى مختلف نواحى ميول الشباب وهواياتهم .

ولما كانت هذه الأندية بيئة اجتماعية مختارة ، يعمل فيها الأعضاء فى جو من الحرية والحب والتعاون الاجتماعى ، فإنها كثيراً ما تستخدم فى معالجة بعض

---

(١) لعل هذا يبين شدة حاجتنا إلى مثل هذه الأندية فى مصر ، حيث لا تستطيع معظم المدارس فى ظروفها الحاضرة تنظيم شيء من وجوه النشاط لتلاميذها .

الأطفال الجامحين . وقد وجد عالم النفس الإنكليزى الكبير السير سيرل بيرت (Sir Cyril Burt) أن علاج هؤلاء الأطفال لا يكون دائماً بانتزاعهم من بيئتهم الأصلية ، وأن الطريقة المثلى قد تكون مجرد مكافحة أثر أصحاب السوء وإبعاد الصغير أو الشاب عنهم ، بإلحاقه بناد من أندية الصغار أو الشباب الجيدة ، حيث يصبح تحت إشراف موجِّه صادر من أصدقاء من نفس سنه ، وحيث يتعلم احترام نفسه ، وتقوى رغبته فى تمضية وقت فراغه فى الصالح النافع . واقد ثبت فعلا من تجارب بيرت أن كثيراً من الشبان الجامحين قد أصلح بعد اشتراكه فى مؤسسة من مؤسسات الشباب وأنديته ، مثل الكشافة والجوالة وأندية الرياضة الخ . وقد جاء فى تقرير بريطانى عن السجون[1] أنه « قلما يدخل السجن ولد أو بنت كان عضواً فى ناد من أندية الصغار الجيدة ، أو فى منظمات كالكشافة والجوالة » .

ولقد كتب الكثير عن هذه الأندية من حيث تنظيمها وإعدادها واهدافها ، ولذلك فإننى لن أتعرض لذلك تفصيلا ؛ كما أننى لن أتعرض لما تم فعلا تأسيسه من هذه الأندية فى مصر . وإنما أريد أن أقول إنه رغم تباين هذه الأندية واختلاف بعضها عن البعض الآخر ، فإن هناك هدفاً واحداً مشتركاً بينها جميعاً ، ألا وهو مساعدة كل عضو من أعضائها على النمو فى النواحى التى تؤهله لها استعداداته وتتطلبها حاجاته الخاصة . ولكل ناد طريقته فى تحقيق ذلك الهدف العام ؛ ومع ذلك يمكننا أن نقول باختصار إن هذه الأندية تعنى بوجه عام بنواحى النشاط الترويحى ، فتعد العدة لممارسة مختلف الهوايات ، من قراءة وموسيقى ورسم وتصوير وتمثيل ومباريات رياضية ؛ كما تعنى بنواحى التربية العقلية والخلقية الصحيحة ، فتعد البيئة الصالحة لممارسة عادات التفكير الحر الموضوعى ، عن طريق المناقشات التى يعقدها الشبان من آن لآخر ، والمؤتمرات العامة التى تعنى بدراسة مشاكلهم والتبصر فى كيفية حلها بطريق يرتضيه الجميع ، ثم المناظرات والمحاضرات والأفلام السينمائية وغيرها ؛ وكذلك تعنى باستخدام روح الجماعة ونشاطها التعاونى فى تربية الاتجاه الديمقراطى ، وتكوين فلسفة عامة للحياة ، مما يساعد النشء على حسن التكيف للمجتمع الذى يعيشون فيه .

(1) Report of the Commissioners of His Majesty's Prisons, (1923).

هذا وقد تطورت فكرة اختيار القائمين بأمر أندية الشباب وإعدادهم تطوراً سريعاً . ويمكن إجمال هذا التطور فى المراحل الآتية :

المرحلة الأولى : هى المرحلة التى كان يعهد بالقيادة فيها لأشخاص لا خبرة لهم فى النواحى التربوية والفلسفية اللازمة لنجاحهم فى هذه المهمة الخطيرة . ولذلك كان تنظيمهم لهذه الأندية تنظيما دكتاتورياً ، يقوم على سلب الأعضاء حرية إدارة النادى ووضع قوانينه ، فكانوا بذلك يحيون فى النادي حياة لا تختلف كثيراً عن الحياة التى يحيونها فى المدرسة التقليدية. وفى ذلك عيوب كثيراً ما أخذ مثلها على المدرسة التقليدية نفسها ، مثل كبت حرية النشء ، واستئثار رئيس النادى بكل شيء فيه ، وإهماله الفروق الفردية فى الميول وفى الاستعدادات العقلية على السواء .

والمرحلة الثانية : هى المرحلة التى عنى فيها بحرية الصغار وحقهم في إدارة النادى ، وبأهمية خبرتهم الشخصية . وقد بولغ فى أهمية الاعتماد على ميول الصغار ونشاطهم ، وأهملت إلى درجة كبيرة وظيفة القائد ، التى لاغنى عنها ما دام هذا القائد ديمقراطياً فى معاملته للأعضاء ، يقلل من أوامره ونواهيه ، ويعمل على إشراكهم إشراكا فعلياً فى كل شيء . ولكن لم يلبث القوم أن تنبهوا إلى أن ذلك ليس كل ما هنالك ، إذ أنه لنجاح هذه الخطة يشترط أن يكون القائد على جانب كبير من الخبرة والمعرفة والإيمان بطرق التربية الحديثة ، ولذلك لا نستغرب إذا كانت نتيجة هذه السياسة الفوضى وضياع الوقت والمجهود .

والمرحلة الثالثة : هى المرحلة التى اعترف فيها بأهمية دور القائد فى نادى الشباب . ولذلك رؤى اختيار القادة بشروط خاصة ، ثم تدريب من يقع عليهم الاختيار منهم تدريباً خاصاً ، لا ينتهى عند تعيينهم للإشراف على الأندية ، وإنما يستمر بعد التحاقهم بالعمل فيها (In - Service Training) .

ولقد عملت تجارب مختلفة لبيان أثر أنواع القيادة الثلاثة السابقة على الصغار والشباب فى مختلف الأندية ، نسوق من بينها على سبيل المثال التجربة الآتية :

قامت فى سنة ١٩٤٠ تحت إرشاد « كورت لوين » (Kurt Lewin) تجربة على مجموعات من الصغار فى عدة أندية . فاختيرت مجموعتان وضعتا تحت

قيادة خبراء ، هيأوا الظروف وضبطوها بحيث كان جو النادى فى المجموعة الأولى جواً دكتاتورياً تسوده السيطرة والسلطة ، وجو النادى فى الأخرى تسوده روح الديمقراطية . ثم طلب من المجموعتين الاشتغال بعمل عدة أشيـــاء لحفلة يقيمها النادى ، واتبعت مع المجموعتين الطريقتان الآتيتان :

الطريقة الديمقراطية	الطريقة الدكتاتورية
١ — رسمت خطة العمل بعد المناقشة والتشاور بين أعضاء الجماعة ، وكان دور القائد دور الموجه المشجع .	١ — رسمت خطة العمل بواسطة القائد وحده ، وهو الذى أملى رغبته على الأعضاء .
٢ — حاولت الجماعة ، عن طريق المناقشة ، تفسير وتوضيح الخطوات الأولى فى العمل . وفى حالة احتياج الجماعة إلى نصيحة فينة ، كان القائد يراقب النواحى التى تعثر فيها الصغار ، ويقدم لهم أكثر من حل لصعوباتهم ، بحيث تتاح لهم فرصة الاختيار .	٢ — كان القائد يوجه الصغار واحداً فواحداً إلى الصعوبة الفنية التى تعثروا فيها ؛ ولذلك كانوا ينتظرون منه تعليمات جديدة بعد إتمام كل خطوة .
٣ — كان الأعضاء أحراراً فى اختيار زملاء العمل ، وترك القائد للجماعة نفسها حرية توزيع العمل بينهم.	٣ — عين القائد لكل عضو زميله فى العمل ، ووزع العمل بينهم بدون مناقشة .
٤ — كان القائد «موضوعياً» فى نقده ومدحه لأعمال الأعضاء .	٤ — كان القائد « شخصياً » فى مدحه ونقده لعمل الأعضاء .

وبعد اتباع تلك الخطة سجلت النتائج الآتية :

١ — أظهرت المجموعة الدكتاتورية ميلا أكثر إلى المشاكسة والاعتداء ، واتخذت من بين الأعضاء عضوين جعلتهما « مخالب قطط » ووجهت إليهما اعتداءاتها ، حتى اضطرا إلى ترك النادى .

٢ — ظهر من بين أعضاء المجموعة الدكتاتورية من حاول كسب رضاء الرئيس بطرق يبدو فيها الخضوع والاستكانة ، بينما كانت معاملات أعضاء المجموعة الديمقراطية لرئيسها تقوم على المحبة والصداقة لا على الخوف ، كما كانوا أقدر على التعبير عن آرائهم بحرية .

٣ — تغلب الشعور الأنانى على المجموعة الدكتاتورية ، وتغلب شعور الإيثار على المجموعة الديمقراطية .

وهكذا كان للنظامين أثر واضح فى بناء شخصية الفرد فى كل من المجموعتين .

والخلاصة : لقد دلت مثل هذه التجارب وغيرها على أن العناية باختيار قادة الشباب وإعدادهم على جانب كبير من الأهمية . ولذلك اتخذت وسائل متعددة لاختيارهم بتطبيق الأساليب السيكولوجية الحديثة ، كما أعد كثير من الدول برنامجاً خاصاً لإعدادهم وتمرينهم . وقد صادف القائمون بأمر هذا الإعداد صعوبات كثيرة ، واضطروا إلى خوض غمار مناقشات متعددة ، قصد بها عرقلة فكرة تدريب القواد . منها أن القواد موهوبون لا مصنوعون ، وأن فى إعداد القواد منافاة لروح الديمقراطية ، لأن فى الإعداد معنى التقيد بمبادئ وفلسفة خاصة ؛ وهذا فضلا عن شعور بعض القواد بأنهم فى غير حاجة إلى التمرين ، فهم فوق كل تمرين ؛ إلى آخر ما هنالك من صعوبات أمكن تذليلها فى كثير من الأحيان .

وهكذا أصبحت لأندية الشباب فى كثير من بلاد العالم أهمية كبرى . وقد نجحت فى اجتذاب الشباب إليها ، ووفقت فى إرشاد النشء إلى حسن استغلال أوقات فراغهم ، وفى استغلال نشاط الجماعة التعاونى فى تربية المواطن الحر التفكير القوى الشخصية .

تضامن المدرسة والمجتمع

للدكتور محمد صابر سليم
المدرس بمعهد التربية للمعلمين بالقاهرة

تهدف التربية الحديثة إلى جعل المدرسة مجتمعاً طبيعيا ، يتأثر بالمجتمع الخارجى ويؤثر فيه ؛ وكلما زاد التداخل الفعال بينهما كانت البيئة المدرسية أقرب إلى الحياة الخارجية التى سيواجهها التلاميذ بعد انتهائهم من دراساتهم . ويجب ألا يقاس إنتاج المدرسة بكمية المعلومات التى تلقنها التلاميذ أثناء التحاقهم بها ، وإنما بمقدار نجاحها فى تهيئة هؤلاء الأفراد لكى يكونوا مواطنين صالحين ، أصح أجساماً وعقولا وخلقاً ، وأصلح للحياة فى مجتمع متحضر دائم التغير . وتتحقق هذه الغاية إلى حد كبير إذا ما انضمت المدرسة إلى مؤسسات المجتمع المختلفة لتعمل جميعاً لرفعة شأنه ورفاهية أفراده ومعالجة مشاكله . وسيخصص هذا المقال لسرد بعض الأمثلة الواقعية لمثل هذا التضامن ، لمسها الكاتب أثناء دراسته فى الجزء الغربى من الولايات المتحدة الأمريكية .

تحوى مدينة « بورتلاند » بولاية أوريجون — وتعدادها يقارب المليون نسمة — خمساً وسبعين مدرسة ابتدائية وثانوية . وعلى القرب من هذه المدينة تقع غابة من أشجار الصنوبر تقدر مساحتها بما يزيد على مليون فدان . وقد شب فى تلك الغابة حريق فى عام ١٩٣١ نتيجة إهمال ، دمر ما يقرب من ثلاثمائة ألف فدان من هذه الأشجار الثمينة ، ونتج عنه كذلك فقد كثير من التربة السطحية ، التى أصبحت تجترفها مياه الأمطار عاماً بعد عام ، بسبب تكشف الأرض من الغابات . وبجانب الخسارة المادية التى سببها ذلك الحريق ، قد شوه جمال الغابة إلى حد يلفت الأنظار .

وقد اهتمت الصحافة ومحطات الإذاعة بالمدينة ، وعملت على إيقاظ الرأى العام ، وحثته على القيام بعمل إيجابى من شأنه استرداد جمال الغابة المتاخمة للمدينة ، وبينت ما سيتبع ذلك من فوائد اقتصادية وترويحية لمواطنى المدينة بأسرها وسكان البلاد المجاورة . وعلى أثر ذلك شعر تلاميذ مدارس بورتلاند بجسامة تلك المشكلة ،

وأثاروها فى مدارسهم المختلفة ، واقترحوا الحلول الكثيرة لعلاجها . واهتم بذلك المسئولون فى المدارس والإدارة التعليمية بالمدينة ، فدعوا أولياء الأمور وممثلى المؤسسات المختلفة ، من صناعية وتجارية وثقافية ، إلى اجتماع نوقشت فيه تلك المشكلة ، وما يبديه طلبة المدارس المختلفة من استعداد للمساهمة بقسط وافر فى معالجتها .

وقد تعددت الاجتماعات بين ممثلى المجتمع والهيئات التعليمية ، وانتهوا إلى وضع خطط مفصلة لتجديد زراعة الجزء التالف من الغابة . تقوم المؤسسات المختلفة كل بنصيبها فيه . فتلاميذ المدارس يساهمون بوقتهم وجهودهم فى زرع الأشجار ، والمربون يقومون بتوجيه التلاميذ وإرشادهم . وتقوم المؤسسات الصناعية والتجارية بتهيئة المواصلات والأغذية لهم أثناء قيامهم بذلك المشروع الحيوى ، كما أن المسئولين عن إدارة الغابات تطوعوا بإمداد التلاميذ بالفسائل اللازمة لتنفيذ خطتهم .

وهكذا بلغ تحمس المدينة بأسرها لتنفيذ المشروع ذروته ، وبقى على المربين والتلاميذ أن يعدوا عدتهم وينظموا صفوفهم لتحقيق تلك الغاية . فخصصت كل مدرسة من مدارس المدينة يوماً فى كل شهرين يتفرغ فيه تلاميذها جميعاً لزراعة مساحة معينة من الغابة . وقد صورت عدة أفلام سينمائية للطلبة أثناء قيامهم بغرس الأشجار ، بينت ما اقتضاه ذلك من مشقة وجهد ، وعرضت الأفلام على مواطنى المدينة فى دور العرض المختلفة ، مما ساعد على زيادة التحمس للمشروع ، فضلا عن قيمتها التعليمية لهم .

ولقد استطاع التلاميذ زراعة ما يقرب من خمسمائة فدان بأشجار الصنوبر الصغيرة . ولكى يشعروا الآخرين بأهمية الغابات فى حياة بلادهم واقتصادها ، وضرورة العناية بصيانتها ، نصبوا لافتات كبيرة على جوانب الطرق المخترقة للغابة ، كتبوا عليها : « نحن نجدد ما قد أتلفه السابقون بإهمالهم » .

ولم يقف أثر المشروع عند هذا الحد ، بل إن الحكومة المحلية للولاية استحثت الناس على ضرورة تجديد الغابة بأسرها . وتبذل الآن محاولات جدية للحصول على المال اللازم لإتمام هذا المشروع الحيوى ، الذى بدأ فكرة ساورت عقول تلاميذ مدارس المدينة ، وانتهى إلى خير لا يصيب مدينتهم فحسب ، بل يصيب الولاية بأسرها واقتصاد الولايات المتحدة عامة .

بلغ من تحمس هذه المدينة لفكرة التعاون بين المدرسة والمجتمع ، وإيمان

مواطنيها بقيمتها التربوية والاجتماعية ، أن خصص رجال الصناعة والتجارة والمؤسسات الأخرى يوما كل سنة ، يسمى يوم المدرسة ، لإطلاع المربين فى المعاهد المختلفة على مدى التقدم فى التجارة والصناعة فى مجتمعهم . ولقد نشأت هذه الفكرة نتيجة إيمان المربين ورجال الأعمال على السواء بقيمة تجديد معلومات المدرسين ، وجعلهم على بينة مما يدور فى المجتمع من نشاط ، لما فى ذلك من فائدة فى مساعدتهم على إعداد المواطن الصالح الملم بما يدور فى بيئته . وفى هذا اليوم تعطل معاهد التعليم ، ويقسم مدرسوها إلى مجموعات ، تزور كل واحدة منها ناحية من نواحى النشاط القائم فى المدينة . فمثلا تزور مجموعة مصنعاً للصلب ، وأخرى طاحونة للأخشاب ، وثالثة مصنعاً كيماويا ، ورابعة إدارة الغابات المجاورة ، وهكذا . يقضى المدرسون يومهم فى ضيافة هذه المؤسسات ، يتعرفون على المختصين فيها للوقوف على مدى المساعدة التى يمكن أن تقدم لمدارسهم ، من أخذ نماذج ، أو القيام برحلات علمية ، وغير ذلك من وسائل التربية السليمة . ويراعى فى توزيع المدرسين على نواحى النشاط المختلفة أن يشترك مدرسو المدرسة الواحدة فى أكبر عدد ممكن من هذه المؤسسات ، حتى إذا ما عادوا إلى مدارسهم ، وناقشوا مشاهداتهم ، تكونت بالمدرسة فكرة واضحة عن النشاط الخارجى بالمجتمع من جميع نواحيه .

ويرى القارئ مما تقدم أن مثل هذا العمل من جانب إدارة المدارس والمؤسسات المختلفة للمجتمع يستلزم جهداً وإعداداً وافرين ، كي يعود على المواطنين الصغار الملتحقين بمعاهد العلم بأعظم الفوائد .

وفى مدينة سياتل (Seattle) بولاية واشنطون — وهى تقع فى الشمال الغربى للولايات المتحدة الأمريكية — عنى المربون بهذه الناحية من النشاط إلى حد إشراك أولياء الأمور مع المدرس فى تأدية عمله فى بعض الأحيان . وعلى سبيل المثال ، أذكر أنه فى إحدى المدارس الابتدائية رغب التلاميذ فى دراسة جزيرة هونولولو ، وهى من الجزر التابعة لأمريكا فى المحيط الهادى . وعند مناقشة خطة الدراسة خصصت معلمة الفصل ساعة كل يوم لحضور أولياء الأمور للمساهمة فى نشاط أبنائهم . وقد كانت مواظبتهم على الحضور ، ومدى تحمسهم لتحمل جزء من مسئولية تعليم أبنائهم ، يدعوان إلى الإعجاب والتقدير . وقد ساعد أولياء الأمور تلاميذ الفصل على القيام بعمل

النماذج والرسوم ووسائل الإيضاح المختلفة المتعلقة بالدراسة . وكان الزائر لهذا الفصل يشاهد صورة حقيقية لنشاط التلميذ الحر ، كما لو كان يلعب فى منزله تحت إشراف والديه . وقد بلغ من تحمس أولياء الأمور أنه فى ختام المشروع ، وأثناء استعراض نواحى الدراسة المختلفة ، غصت حجرة الدراسة بالزائرين إلى حد تطلب من المعلمة والتلاميذ كثيراً من اللباقة ليتمكنوا من عرض نشاطهم فى المساحة الباقية من الغرفة . وكان فخر الآباء والأمهات واضحاً . وسرور التلاميذ بمدى تحصيلهم عظيما ، إلى درجة تجعل الزائر يؤمن إيماناً صادقاً بقيمة أساليب التربية الحديثة فى تدعيم مثل هذا التعاون بين المدرسة ومجتمعها . ومما هو جدير بالذكر أن الآباء والأمهات بدروهم تعلموا أشياء كثيرة كانوا يجهلونها عن جزيرة هونولولو وسكانها .

ولكل مدرسة من مدارس الولايات المتحدة رابطة تسمى رابطة الآباء والمدرسين (Parent Teacher Association) ، ويرمز إليها دائماً بالحروف .P. T. A ، بسبب ولع الشعب الأمريكى باختصار الأسماء . وهى منظمة تضم أولياء أمور التلاميذ وناظر المدرسة ومدرسيها وكل من يهمه أمر التربية فى الجهة . وتجتمع هذه الرابطة دوريا لدراسة أحوال المدرسة ، ونواحى نشاطها ، وحاجاتها ، وللعمل على توفير الوسائل لتربية النشء تربية صالحة مجدية ؛ وإلى جانب هذا تنظم برامج تعليمية وترفيهية تعود على الجميع بالفائدة . ويشهد اجتماعات مثل هذه المنظمة بضعة أعضاء ممثلين للطلبة ينتخبون من بينهم . وتتجلى روح الديمقراطية الحقة فى هذه الاجتماعات حين يعرض طفل فى التاسعة أو العاشرة من عمره مثلا مشكلة حيوية تواجه زملاءه ، ويسأل المجلس العمل على حلها باسمهم . فيناقش الجميع أمثال هذه المشاكل باهتمام ، ثم ينقل ممثلو الطلبة ما وصل إليه المجتمعون من حلول ومقترحات إلى زملائهم بالمدرسة . وعلى سبيل المثال ، دعت رابطة الآباء والمدرسين بمدرسة ابتدائية بمدينة ردود ستى (Redwood City) ، بالقرب من سان فرنسيسكو ، مجموعة من الطلبة الغرباء من كندا ومصر واليونان وفرنسا لمناقشة أساليب التربية فى أوطانهم ؛ وقبل بدء المناقشة قام تلميذ فى العاشرة من عمره ، ورحب بالمدعوين ، وأعلن افتتاح الجلسة ؛ ثم بدأها بعرض بعض المشاكل ، ومن بينها احتمال اشتراك مدرسته فى مهرجان من المهرجانات . وقد كانت مناقشة اقتراحاته من الآباء والمدرسين والروح السائدة بينهم تدعو إلى الاعجاب . وبعد الوصول

إلى قرار فى المسألة ، شكر لهم جهودهم باسم زملائه ؛ ثم قام الطلبة الغرباء بعرض ما طلب منهم إلى أن انتهى الاجتماع ، الذى أعقبه التفاف الآباء حول هؤلاء الطلبة الغرباء للتعرف عليهم ودعوتهم إلى منازلهم ، للوقوف منهم على أحوال أوطانهم ، ومعرفة عاداتهم ، وغير ذلك مما يوسع نطاق إلمامهم بأجزاء العالم المختلفة . وهذا يوضح ما لمثل هذه الرابطة من نشاط تعليمى واجتماعى يعود بالفائدة على التلاميذ والآباء على السواء .

وفى كبريات مدن الولايات المتحدة تخصص محطات إذاعة ينفرد طلبة المدارس بتدبير شئونها والإشراف على برامجها . ويساهم المجتمع بالاكتتاب بالمال اللازم لإدارة تلك المحطات دون الالتجاء إلى الإعلانات التجارية ، التى هى عماد تمويل محطات الإذاعة عادة . ويجعل التلاميذ من هذه المحطات أداة اتصال بينهم وبين مجتمعهم ، يسمعونه صوتهم باعتبارهم أعضاء إحدى مؤسساته الهامة (المدرسة) . وتشتمل البرامج فى هذه المحطات ، إلى جانب التمثيليات التى يقوم بها التلاميذ فى مراحل التعليم المختلفة ، على أحاديث لهم ولمدرسيهم ، علاوة على برامج موسيقية ، من أغان وموسيقى حديثة وقديمة ، روعى فى انتقائها العنصر التعليمى وترقية الذوق الفنى . ويتجلى نجاح هذه الفكرة فى إقبال المواطنين على الاستماع لهذه المحطات ، وشغفهم بالوقوف على ما يدور فى معاهد التعليم بمجتمعهم من نشاط ، وما يعترضها من مشاكل توافيهم بها هذه المحطات فوق الأثير .

ويلاحظ القارئ من الأمثلة السابقة مدى تضافر جهود المجتمع والمدرسة فى سبيل تحقيق أغراض التربية ، والسهر على مصالح النشء . ليكونوا فى المستقبل مواطنين صالحين ، ملمين بنواحى نشاط مجتمعهم ، ومقدرين للجهود التى تبذل فى سبيل حل مشاكله ، والعمل على رفعته ورفاهيته . وإنه لمن واجبى بصفتى مواطناً يغار على تقدم التعليم فى المجتمع المصرى ، أن أناشد المربين والمسئولين فى المدارس المختلفة أن يتضاموا مع المجتمع ، ويجعلوه جزءا هاما من برامج مدارسهم ، والمصدر الذى يغترفون منه معلوماتهم ، ويوجهون لحل مشاكله بحوثهم ، ويكرسون لإسعاده ورفاهيته جهودهم . وإنى لواثق من أنه إذا قام المربون بمثل هذه الخطوة الإيجابية ، فإنهم سيجدون من المجتمع استعداداً لشد أزرهم والتضافر معهم فى سبيل إنهاض وطننا العزيز : عن طريق إعداد أجيال صالحة للحياة فى مجتمع متحضر .

التعليم الاجبارى

فى المؤتمر الدولى السابع عشر للتعليم العام

ينظم مكتب التربية الدولى بجنيف مؤتمراً سنوياً لبحث مشكلات التعليم العام فى مختلف بلاد العالم . ومنذ إنشاء هيئة اليونسكو تتعاون هذه الهيئة مع المكتب فى تنظيم أعمال ذلك المؤتمر . وقد عقد مؤتمر هذا العام فى شهر يوليه الماضى ، وحضره عدد من كبار رجال التعليم يمثلون ٤٨ دولة . وتناول البحث مشكلتين أساسيتين ، هما :

(أ) التعليم الإجبارى وإطالة مدته .

(ب) الخدمات الاجتماعية لأطفال المدارس (تزويد الاطفال بالغذاء والملابس الخ)

وقبل عقد المؤتمر أعد المكتب الدولى للتربية لتنوير الأعضاء بحثاً عن كل من هذين الموضوعين ، عرض فيه موقف البلاد المختلفة منهما فى الوقت الحاضر . كما أن هيئة اليونسكو نشرت بهذه المناسبة ثمانى دراسات حول موضوع التعليم الإجبارى ؛ تناولت الأولى منها المبادئ العامة التى تنطوى عليها المشكلة ، وتناولت الثانية علاقة التعليم الاجبارى بتشغيل الأحداث ؛ أما الست الباقية ففيها دراسة وافية لمشكلات التعليم الإجبارى فى ست من بلاد العالم ، والخطوات التى خطتها فى سبيل تحقيقه . ومن هذه البلاد ثلاثة ، هى انجلترا وفرنسا واستراليا ، تمثل البلاد التى أتمت إعداد وسائل التعليم الإجبارى لجميع الأطفال ، كما تمثل درجات مختلفة من التركيز فى إدارة التعليم ؛ أما البلاد الثلاث الأخرى ، وهى العراق واكوادور وتايلند ، فتمثل البلاد التى لا تزال تسعى إلى تعميم التعليم الإجبارى ، وتختلف فى المدى الذى بلغته فى ذلك .

وقد أسفرت مناقشات المؤتمر عن اتخاذ قرار فى هذا الموضوع ، أوصى بتبليغه إلى وزارات المعارف والهيئات الدولية المختصة . وهذا القرار هو وثيقة عظيمة

الأهمية ؛ ومن بين ما يؤكده ضرورة وضع خطة مدروسة للتقدم التعليمى فى كل قطر ؛ وأن تجمع هذه الخطة بين برنامج الإجراءات العاجلة وبرنامج طويل المدى ؛ وأن يراعى التنسيق بين هذه الخطة وبين خطط التقدم الاقتصادى والاجتماعى ، فيسبق وضعها دراسة وافية لمختلف العوامل الاقتصادية ، والمالية ، والاجتماعية ، والجغرافية ، والسياسية ، واللغوية ، التى لها مساس بالتعليم ؛ وأن يراعى فى التوسع التعليمى كذلك التنسيق بين تعليم الصغار وتعليم الكبار ، وإدماج الغرضين فى برنامج واف للتربية الأساسية ، الخ ، الخ .

وسننشر نص القرار كاملا فى العدد القادم ، ثم نتبعه بعرض وتحليل لدراسات اليونسكو .

نظام التعليم العام بالسويد

للدكتور مصطفى فهمى
الأستاذ المساعد بمعهد التربية للمعلمين بالقاهرة

هذا هو المقال الأخير من سلسلة المقالات التى وعد الدكتور مصطفى فهمى بها قراء صحيفة التربية عن نظام التعليم بالبلاد التى زارها فى صيف سنة ١٩٥٠ ، ننشره شاكرين للدكتور ما بذله من جهد وعناية .

كان لموقع السويد الجغرافي أعظم الأثر فى تاريخها السياسى والاجتماعى والتعليمى . فقد نجم عن تطرفها فى القارة الأوروبية أن عاش السويديون حتى الحرب الأوروبية الثانية فى شبه عزلة عن باقى الشعوب ؛ كما أن اختلاف طبيعة الأرض كان سبباً فى العزلة بين أقاليم السويد نفسها ، زيادة على تلك العزلة الخارجية التى سببها الموقع . فمن مرتفعات جبلية فى أقصى الشمال ، إلى أراض خصبة فى أقصى الجنوب ، ومن أراض ساحلية منحدرة فى الشرق ، إلى مناطق منبسطة في الوسط ، تكسوها الغابات وتتخللها البحيرات والأنهار القصيرة السريعة الجريان ، وهى أنهار تتجمد مياهها فى أشهر الشتاء الطويل .

ولم يقف أثر تلك الخصائص الجغرافية التى تتميز بالتناقض والتغير عند حد إيجاد عزلة خارجية وأخرى أقليمية ، ولكنها تضافرت مع عوامل أخرى متضاربة لتلعب دوراً هاماً فى تكييف نظام التعليم بتلك المملكة الصغيرة ، ذات التقاليد العريقة .

ويمتاز التعليم فى السويد بأنه مرن ، لا يخضع لنظام ثابت الشكل منطقى الترتيب ، ولا يسيطر عليه الجمود والتقيد اللذان يحدان كثيراً من نشاط المتعلم ، ويبددان قسطاً من حيويته ، ويعارضان فى الغالب حاجاته واستعداداته . ولقد بلغت تلك المرونة الحد الذى يخيل معه للباحث فى شئون التعليم بالسويد أن هناك أكثر من نظام تعليمى واحد ، مع أن القائمين بشئون التعليم قد حاولوا جهدهم أن يربطوا بين تلك الأنظمة المختلفة ، حتى أصبح من الميسور لكل طفل سويدى أن يواصل دراسته من المرحلة الأولى إلى المرحلة الجامعية ، إذا أسعفته قدرته وساعده استعداده . وإلا وقف عند منتصف المرحلة الثانوية ، أو عند نهاية المرحلة الابتدائية . وأخذ إلى عمل ناجز يحقق رغبته ورغبة والديه .

مراحل التعليم

يقوم التعليم العام بالسويد على مرحلتين ، هما :

١ — المرحلة الابتدائية .

٢ — المرحلة الثانوية .

ويطلق على مدارس المرحلة الأولى اسم مدارس الشعب (Folkskola) . وهى مدارس إلزامية مجانية ، تتولى رعايتها وتقوم بالإنفاق عليها المجالس البلدية والهيئات المحلية ، وتساهم الدولة فى إمدادها بالمال من متحصل الضرائب العامة بما يعادل أحياناً ٦٠ ٪ من نفقاتها بما فى ذلك مرتبات المدرسين .

ومتى بلغ الطفل السويدى السابعة من عمره ، كان لزاماً على والديه أن يلحقاه بإحدى هذه المدارس ، إلا إذا كان فى مقدورهما إلحاقه بالمدارس الخاصة ، التى تتقاضى من المنتمين إليها نفقات تعليمهم . وقد بلغ عدد هؤلاء ، كما تدل على ذلك إحصاءات عام ١٩٤٤ ، عشرين ألف طفل ، مقابل ستة وعشرين وثلثمائة ألف طفل فى المدارس الشعبية .

وقد يتصادف عند بدء السنة الدراسية أن يكون سن الطفل أقل من سن الإلزام

بشهور ، وفى هذه الحالة لايسمح له بالالتحاق إلا إذا كان يوفى على تلك السن أثناء فترة الخريف التى تبلغ مدتها أربعة شهور ، وإلا انتظر الطفل إلى العام القادم ومعنى ذلك أن سن الإلتحاق بمدارس المرحلة الأولى تتراوح بين : شهر سنة شهر سنة
٨ ٦ ، ٨ ٧ .

ومنذ عام ١٨٤٢ حين أصبح التعليم إجبارياً فى بلاد السويد ، كانت فترة الإلزام ست سنوات تبدأ فى السابعة وتنتهى فى الثالثة عشرة ؛ ثم زيدت المدة إلى سبع سنوات فى عام ١٩٢٧ ، وأصبحت فى عام ١٩٤٧ ثمانية فى عدد من المقاطعات تضم خمس سكان المملكة . وهناك اقتراح بزيادة فترة الإلزام إلى تسع سنوات ، وهو الآن موضع دراسة « اللجنة الملكية للتعليم » . وهكذا نري أن فترة الإلزام تختلف طولا وقصراً باختلاف المقاطعات ، وما زال هناك اتجاه إلى زيادتها ، حتى يتاح لأبناء الشعب أن ينهلوا أكبر قسط ممكن من العلم ، وأن يعدوا إعداداً كافياً يؤهلهم للحياة .

وواضح مما سبق أن مرحلتى الحضانة والرياض لا يدخلان ضمن مرحلة الإلزام ، بل إن أمثال تلك المدارس يقل انتشارها لدرجة تدل على أن السويديين يعتقدون أن خير مدرسة للطفولة المبكرة هى المنزل ، حيث توجد المربية الأولى وهى الأم . وتدعم هذا الاعتقاد بعض العوامل المناخية ، فالبرودة هنالك قد تبلغ درجتها إلى ما تحت الصفر ، وتصحب ذلك عادة الأعاصير الثلجية ، مما يؤثر على صحة الأطفال الصغار ، ويقتضى عدم تعرضهم للجو .

وهناك نوعان من المدارس الابتدائية ، نوع يتبع نظام اليوم الكامل ، والآخر يتبع نظام نصف اليوم . ويشمل هذا النوع الأخير المدارس ذات الفصل الوحد ، ولا يوجد إلا فى القرى الصغيرة المنعزلة التى لا يتوافر فيها العدد الكافى من التلاميذ ، كما هو الحال فى الأجزاء الشمالية من بلاد السويد . ولا يعطينا هذا النوع صورة صادقة للتعليم الابتدائى فى السويد ، لأنه وليد ظروف خاصة ؛ ومن ثم فلن نتعرض له .

ولا تقل مدة الدراسة في مدارس المرحلة الأولى عن ثمانية أعوام ، وتبلغ فى بعض المقاطعات تسعة . ومعنى ذلك أن الأطفال الذين يلتحقون بالمدارس الشعبية ، ويودون الاستمرار بها ، يواصلون الدراسة حتى الخامسة عشرة من عمرهم . وتخصص السنتان الأخيرتان للدراسة المهنية ، فيعد الطالب فيهما لكسب قوته عن طريق عمل شريف ، لا يحتاج إلى مهارة خاصة . ويكون من هؤلاء أصحاب المهن البسيطة ،

كالخدم ، وباعة الصحف ، وسائقي العربات ، وسعاة البريد .

وتنقسم الفصول فى المدارس الشعبية إلى ثلاثة أقسام :

(١) قسم إعدادى ، وهو عبارة عن فرقتين دراسيتين يقابلان السن الزمنى بين السابعة والتاسعة .

(٢) قسم متوسط ، وهو عبارة عن خمس فرق ، تقابل السن الزمنى بين التاسعة والرابعة عشرة .

(٣) قسم نهائى تكميلى ، وهو الذي تقوم فيه الدراسة المهنية التى أشرنا إليها ، ويستغرق عاماً أو عامين .

أما التعليم الثانوى فإنه ينقسم إلى مرحلتين . ويطلق على المرحلة الأولى اسم المدرسة الحديثة (Realskola) ، وتشبه المدارس الثانوية الحديثة بانجلترا . وتتراوح مدة الدراسة فى تلك المرحلة بين أربع سنوات وخمس ، يحددها السن التى تحول فيها الطفل من المدرسة الابتدائية . وقد تكون هذه المرحلة الثانوية فى مدرسة مستقلة قائمة بذاتها ، أو تكون الجزء الأدنى فى مدرسة ثانوية تضم إلى جانبها المرحلة الثانوية الراقية (الجمنازيوم) . ومدة الدراسة بهذه المرحلة الراقية أربع سنوات ، وهى تعد لكليات الجامعة المختلفة .

والدراسة بالمرحلة الثانوية الأولى دراسة عامة خالية من التخصص ، تعد للحياة مع قسط من الثقافة العامة التى توسع المدارك . وهى لا تختلف عن الدراسة فى المدارس الابتدائية من حيث المواد وعددها ، بل من حيث الطريقة التى تعالج بها ما تتضمنه تلك المواد من موضوعات .

وتشترك المرحلة الثانية مع المرحلة الأولى فى الكثير من مواد الدراسة ، ويقتصر الخلاف على عدد ساعات العمل وعلى مدى التوسع فى الموضوعات . غير أن المرحلة الثانية تختص ببعض الدراسات كاللغات القديمة والفلسفة . كما أنه مما يلفت النظر فى برامج تلك المرحلة خلوها من التخصص المبكر ومن التفرع إلى شعب (رياضة ، علوم ، آداب) . فالمواد تدرس للجميع بقسط واحد ، ولا يبدأ التشعب والتخصص إلا عند الالتحاق بكليات الجامعة المختلفة ، حيث يختار كل طالب ما يتفق مع ميوله واستعداداته . وهكذا نرى أن المدرسة الثانوية بقسميها من النوع الشامل (Comprehensive) ، وذلك هو محور الاختلاف بين المدرسة الثانوية السويدية ، ومثيلاتها فى انجلترا وفرنسا .

الانتقال من المدرسة الابتدائية إلى الثانوية :

إن المدرسة الابتدائية ، أو الشعبية ، هى الطريق الذى يؤدى إلى المرحلة التالية ، مرحلة التعليم الثانوى بقسميه . ويتم ذلك الانتقال فى سن ١١ + أو فى سن ١٣ + . وقد يبدو هذا عجيباً ، فيسأل سائل : كيف يتم الانتقال إلى مرحلة واحدة فى عمرين مختلفين يبلغ التفاوت بينهما عامين كاملين ؟ ولكن هذه الغرابة تزول عندما نبين أن الذى ينتقل فى الثالثة عشرة من عمره يلتحق بفرقة ثانوية أعلى من الفرقة التى يلتحق بها المنتقل فى الحادية عشرة . أما اختيار التلاميذ الذين ينتقلون إلى المرحلة الثانوية ، فانه يجرى على الوجه الآتى :

(١) يكون الاختيار على أساس امتحان قبول تعقده المدارس الثانوية فى أول العام الدراسى .

(٢) تقوم بالإشراف على تلك الامتحانات المدارس الثانوية الخاضعة للدولة.

(٣) تشرف على وضع أسئلة الامتحان لجنة مكونة من مفتشى التعليم فى البلدة أو المنطقة ومدرسى المدارس الثانوية ، ويساهم فى تلك اللجنة ممثلون من مدرسى المدارس الابتدائية التى يهمها الأمر .

(٤) تنظم لجان مماثلة للسابقة عند ظهور النتيجة ، لمناقشة الحالات الفردية التى رسبت . وهنا تعرض ملخصات من حالة هؤلاء التلاميذ أثناء عملهم بالمدرسة الابتدائية من سجل المدرسين . كما يبدى مدرسو الفصول الابتدائية مدى استعداد كل من تلاميذهم ودرجة ذكائه العام ، لمعرفة مبلغ قدرته على مواصلة الدراسة بالمرحلة الثانوية . فمن لم تثبت صلاحيته لهذه المرحلة من التعليم ، يظل بالمدرسة الابتدائية متابعاً دراسته فيها حسب ما سبق تفصيله .

الامتحانات المدرسية بالسويد :

لا تعقد فى السويد امتحانات انتقال فى نهاية كل عام مدرسى . وإنما يعقد مؤتمر فى نهاية العام ، تعرض فيه التقارير الخاصة بكل تلميذ ؛ وتشمل هذه التقارير أعماله الشفوية والتحريرية ونتيجة الاختبارات الشهرية على مدى السنة . وإذا رأى أعضاء المؤتمر أن نتائج أعمال التلميذ لا تسمح له بالانتقال إلى فرقة أعلى ، يرجأ إعلان نتيجته ، ويكلف الاستعداد فى الأجازة لامتحان تحريرى يعقد له فى أول العام المقبل فى المواد التى ثبت ضعفه فيها .

ويعقد في نهاية المرحلة الأولى بالمدارس الثانوية امتحان عام تشرف عليه الدولة ، وتخول لمن يجتازونه الحقوق الآتية :

(١) الالتحاق بمدارس (الجمنازيوم) ، التي تكون المرحلة النهائية من التعليم الثانوي ، بشرط ألا يمر على نجاحه أكثر من عامين .

(٢) الالتحاق بالمعاهد الفنية والتجارية العالية .

(٣) العمل بالوظائف الإدارية والكتابية في المصارف والشركات والمصالح الحكومية والأهليه .

خاتمة :

هناك أمور جديرة بالملاحظة نستنبطها من دراستنا لنظام التعليم العام بالسويد ، وهي :

(١) طول مرحلة الإلزام حيث تبلغ ثمانية أعوام ، وينتظر أن تزداد إلى أكثر من ذلك :

(٢) تيسير وسيلة الانتقال من فرقة إلى أخرى ، سواء أكان ذلك بالمدرسة الابتدائية أو الثانوية بفرعيها ، واعتماد ذلك على تقارير المدرسين ونتائج الاختبارات التي تجرى بالفصل .

(٣) ترك الحرية للمدرسة الثانوية في اختيار التلاميذ من بين من يتقدمون إليها من المدرسة الابتدائية .

(٤) من لم تثبت صلاحيته للتعليم الثانوي ، يظل بالمدرسة الابتدائية متابعاً دراسته بها حسب ما سبق تفصيله .

(٥) الدراسة بالمدرسة الثانوية بقسميها دراسة عامة . فلا يبدأ التخصص أو التشعب إلا عند الالتحاق بكليات الجامعة .

(٦) التعليم الثانوي بجميع مراحله أصبح الآن بالمجان ، ولا تتقاضى المدرسة الثانوية من التلاميذ إلا ثمن الكتب والأدوات المدرسية ، على أنها تقدم وجبة غذاء للتلاميذ الذين يبعد سكنهم كثيراً عن المدرسة .

الخدمات النفسية للأطفال

بحث هام لخبير فى « التربية العلاجية » ، ننشره
نقلا عن « ملحق التيمس الخاص بالتربية » .

قصور العيادات النفسية :

يختلط على المدرسين وسائر المشتغلين بشئون التعليم أمر الخدمات النفسية المعدة لتنتفع بها المدارس ، ويتولاهم بعض الشك والقلق فيما يتعلق بفائدتها . ويرجع سبب ذلك غالباً إلى الاعتقاد الشائع بأن هذه الخدمات تنحصر فيما تقوم به « العيادات النفسية للأطفال » بصورتها الراهنة ؛ وهى لازالت تفهم فى هذه البلاد على أنها مراكز للطب النفسى (Psychiatry) قبل كل شىء ، أى أن عملها مقصور على علاج حالات المرض النفسى ؛ ولذلك فهى قاصرة عن الوفاء بالحاجات الحقيقية ، حتى فى الحالات التى يكون فيها على رأسها رئيس واسع الأفق ، يحاول التوسع فى مهمتها . ويضاف إلى هذا أن التوسع فى نشر الخدمات الطبية قد أدى إلى خروج كثير من هذه العيادات عن إشراف الإدارة التعليمية ، وترتب على ذلك أن انكمشت مهمتها : وضاق مجال نشاطها عن ذى قبل . فالاتجاه الطبى السائد ، الذى يقصر الخدمات النفسية التى تبذل للأطفال فى مشكلاتهم الفردية على عمل الطبيب النفسى ، أو مساعده ، فى العيادات النفسية ، ستكون نتيجته — إذا نجح — تضاؤل الفائدة التى يستطيع علم النفس أن يسديها فى مجال تربية الأطفال عما كانت فى أى وقت مضى .

ومن الخطأ الشائع أن نظن أن فكرة إنشاء مراكز لدراسة مشكلات الأطفال النفسية قد بدأت فى أمريكا ، وأن هذه البداية كانت أصلا فى اتجاه الطب النفسى أو تحت أشرف الأطباء النفسيين . فالواقع أن أصل هذه الفكرة يمكن إرجاعه إلى البحوث السيكولوجية التى قام بها جولتن (Galton) ، وسلى (Sully) ومكدوجال (Mc Dougall) ؛ وتلاميذهم ، فى « كلية الجامعة » التابعة لجامعة لندن ، ثم إلى جهود مكدوجال وكيتنج (Keatinge) فى أكسفرد ؛ وأخيراً إلى أعمال

« مكتب البحوث النفسية » الذى أنشأه بيرت(Burt) فى الإدارة التعليمية بمجلس مقاطعة لندن . وقد عبرت هذه الفكرة المحيط ثم عادت إلينا فى ثوب جديد . كما حدث لكثير غيرها من الآراء والأفكار السديدة . ومن جهة أخرى قد فتحت عيادات نفسية عديدة للأطفال فى انجلترا قبل أن تبسط الهيئة الطبية سلطانها على حركة إنشاء هذه العيادات . أما فى اسكتلندا فقد ظلت هذه العيادات خاضعة للاتجاهات التعليمية والنفسية إلى حد كبير .

ويظهر لنا مدى قصور العيادات النفسية للأطفال بصورتها المعهودة فى هذه البلاد ، إذا نظرنا إلى طريقة تنظيمها . ونوع العاملين فيها ، وما تفهمه من معنى التشخيص والعلاج ، فهى عادة تحت إدارة اختصاصى فى الطب النفسى ؛ حصل على درجة علمية فى الطب ، ثم أمضى سنة فى دراسة الطب النفسى والتمرن عليه ، وكان فى أثناء هذه السنة يهتم غالباً بالأمراض النفسية والعقلية للكبار . ومثل هذا الإعداد لا يزوده بقدر يذكر من الدراية بطبيعة الطفولة ، وبسير النمو النفسى للعاديين من الأطفال ، ولا يتيح له الفرصة للتمكن من أسس علم النفس العام ؛ ولهذا لا يكون لمثل هذا الاختصاصى البصر الكافى فى المسائل التربوية ، ولعل الكثرة من هؤلاء الاختصاصيين لم يدخلوا فصلا دراسياً فى المدارس العادية .

أما العضو الثانى فى مجموعة العاملين بهذه العيادات فهو فى العادة اختصاصى فى علم النفس . والمؤهلات المعترف بها عادة لهذا الاختصاصى هى « البكالوريوس مع الشرف » فى علم النفس ، أو درجة علمية مبنية على البحث فيه . ثم قضاء سنتين أو أكثر فى التدريس بالمدارس ، وسنة فى تدريب عملى ونظرى على القياس العقلى وتتبع نمو الأطفال ودراسة الحالات الفردية للأطفال العاديين وغير العاديين . فاتجاه الاختصاصى النفسى هو ، إذن ، نحو دراسة العاديين ؛ وإذا كان إعداده وافيا ، فقد يكون له شغف بأمور التربية والتعليم ، وكثيرون من هؤلاء الاخصائيين قد قضوا عدة سنوات فى التدريس .

والعضو الثالث فى العيادات هو الاختصاصى الاجتماعى ، وهو فى الغالب سيدة ، ووجودها اعتراف بأن الكثير من مشكلات الأطفال تعكس أثر البيئة المنزلية ، والمؤهلات التى تحملها هى ، فى العادة ، دبلوم فى الخدمة الاجتماعية ، وشهادة فى الصحة النفسية ، تتضمن تمرينا فى محيط الصحة النفسية للأسرة .

ويجوز أن يزيد عدد الاختصاصيين فى أى ناحية ، إذا كانت العيادة كبيرة ، أو كانت لها نواحى اهتمام خاصة ؛ فيصبح أن تضم اختصاصيين غير الذين مر ذكرهم ، مثل اختصاصى فى عيوب الكلام، واختصاصى فى اللعب العلاجى ، الخ .

ومثل هذه الهيئة يجب أن تتألف من أناس ذوى مهارة فنية عالية ، وهى تكلف نفقات باهظة . وتشخيص الحالة الواحدة ورسم الخطة لعلاجها يستغرقان عدة ساعات ، لهذا لاتستطيع العيادة القيام بعلاج عدد كبير من الحالات . ورغم ذلك فهذا هو السبيل الفعال لعلاج حالات الأطفال المصابين بالأمراض النفسية والعقلية ، أومن هم على وشك الإصابة بها ، ومن ظهرت عليهم اضطرابات شديدة فى السلوك أو العادات ، أو اضطرابات انفعالية عنيفة ، وكذلك حالات الانحراف الخلقى التى تنطوى على مرض نفسى . وأمثال هؤلاء الأطفال يسببون متاعب جمة وصعوبات شديدة للمدرسة ، ولكنهم قليلون إذا قيس عددهم بعدد الأطفال الأغبياء ، والمتأخرين دراسيا ، والذين يعانون اضطرابات نفسية بسيطة ، يحتاجون مع ذلك إلى معرفة فنية لا يستطيعها المدرس .

وقد أدركت العيادات التقدمية أن علاج اضطرابات الأطفال ، على أهميته ، ليس الغرض الوحيد ، أو الذى تمس الحاجة إليه أكثر من غيره ، فقد استغلت هذه العيادات ما للاختصاصى النفسى من اهتمام ودراية بالأمور التربوية ، فخرجت إلى المدارس ، وقامت فيها بإجراءات علاجية ووقائيه على نطاق واسع . ولكن مثل هذه الجهود لم تنتشر فى الجهات التى وضعت العيادات فيها تحت إشراف طبى . والكثيرون من المدرسين يتشككون فى قيمة هذه الخدمات ، التى قد تنجح فى علاج طفل هنا أو هناك ، ولكنها لا تقدم مساعدة تذكر فى معالجة المشكلات الشائعة . ولذلك لا يدهشنا أن نجد أن جهات كثيرة قد رفضت إنشاء العيادات النفسية للأطفال بها على هذه الصورة ، ورجعت إلى الفكرة الأصلية ، وهى فكرة تنظيم الخدمات النفسية تحت إشراف تربوى ونفسي ، وجعل نواتها مراكز للتربية العلاجية على أساس صلة وثيقة بالمدارس . وفى نظام كهذا تأخذ الخدمة الطبية النفسية مكانها الحقيقى ، باعتبارها جزءا صغيرا من ميدان الخدمة النفسية للأطفال .

علم النفس التربوى :

ومن المهم — بهذه المناسبة أن نشير إلى مكانة علم النفس التربوى الحديث . فمن المعروف أنه علم جديد ينمو بسرعة ، وأنه غير مفهوم جيداً للكثيرين من رجال التعليم . وأساليب البحث فيه ، وهى الأساليب المبنية على التجريب والملاحظة والإحصاء ، لا تدين للطب العقلى إلا بالقليل . وإذا بحثنا عن منشئه فقد نجده فى « جمعية دراسة الطفولة » ، التى ألفت فى العقد الأخير من القرن التاسع عشر ، وكانت تضم جماعة من المدرسين ، والمفتشين ، وأطباء الصحة المدرسية ، وغيرهم من المهتمين بدراسة الطفولة . وقد بنى ذلك العلم تطوره على التعاون بين رجال علم النفس النظرى والمدرسين ، وكان ذلك التعاون يتحقق أحياناً عن طريق الأبحاث التى يقوم بها المدرسون الذين يحضرون لدرجات عليا فى التربية .

فيحق إذن أن نقول إن علم النفس التربوى قد نشأ من حاجات المدرسين التى لمسوها بأنفسهم . ومنذ البداية لم يكن همه الاشتغال بأمر عدد قليل من الأطفال الشواذ ، بل بمشكلات عدم التوافق بين الطفل وبيئته بوجه عام ، وما يقتضيه التغلب عليها من التوجيه التعليمى ومن الإجراءات الوقائية التى يمكن اتخاذها فى المدرسة والمنزل .

وقد نمت بحوث هذا العلم فى نصف القرن الأخير ، وزاد نموها كثيراً فى العشرين سنة الأخيرة ، فقام منها صرح من المعلومات ، لا شك فى أنه لا زال بعيداً عن الكمال والشمول ، ولكنه يكفى للدلالة على مدى النشاط الذى يدخل فى دائرة الاختصاصى فى علم النفس التربوى ، كمدير ، أو كناصح ، أو كمشترك فى تقديم الخدمات النفسية .

مشكلات التعلم :

المفهوم منذ مدة طويلة أن مشاكل التعلم والترقى الفكرى من الأمور التى تقع فى دائرة اختصاص علم النفس . ولكن تطبيق نظريات علم النفس تطبيقاً عملياً على مشكلات تعلم الأطفال لم يتم إلا حديثاً . وقد أصبح واضحاً أن مشكلات انعدام التوافق (maladjustment) ، والتأخر الدراسى ، ونقص الاستعداد ، والحاجات الخاصة للأغبياء ، وحالات عدم التلاؤم الدراسى فى أى مرحلة من المراحل — كل هذه المشكلات ، إذا كانت من التعقيد بحيث يصبح حلها فى غير مقدور المدرس ، وتحتاج إذن لعلاج خاص ، ينبغى أن

توكل إلى أولئك الذين يجمعون بين مهارة المدرس وبصيرته وبين الدراية بعلم النفس وطرق القياس النفسي ، والخبرة فى دراسة الحالات الفردية . وترتبط بذلك ارتباطاً وثيقاً مسائل التوجيه التعليمي والمهني ، بما تتضمنه من اختيار التلاميذ للأنواع المختلفة من المدارس الثانوية ، والمساعدة على اختيار المهنة المناسبة ، ومن توجيه الأطفال غير العاديين لما يناسبهم من دراسات خاصة ، سواء فى ذلك الضعفاء والممتازون .

أما الميدان الثالث من ميادين علم النفس التربوى ، فهو ميدان النمو السوى للأطفال العاديين . فمعرفة الطريقة التى يتطور بها الطفل فى نموه العقلى والوجدانى ، والعوامل التى تساعد على التكيف فى المنزل والمدرسة وفى مراحل الحياة التالية ، أو تعطله ، لها أهمية عظيمة بالنسبة للمناهج وطرق التدريس ووسائل معالجة المشكلات النفسية . نعم إن دراسة سيكولوجية الشواذ تساعد بدون شك على فهم العاديين ، ولكنها دراسة إضافية تضم إلى دراسة العاديين ، وليست دراسة يصح أن تحل محلها وتغنى عنها .

ولهذا فالاختصاصى النفسى ، الذى يدرك مدى اتساع الفروق الفردية ، ويعتمد على نتائج الأبحاث القائمة على المشاهدة والتجريب على العاديين من الأطفال ، يستطيع أن يقترح الوسائل التى تخفف التوتر النفسى ، وتساعد على النمو والترقى ، لا للمدرسين وحدهم بل أيضاً لآباء الأطفال بعد دخولهم فى المدارس وقبل الذهاب إليها .

توسيع نطاق الخدمات :

ولا يستطيع أحد أن يدعى أن علم النفس التربوى يقدر أن يحل جميع المشاكل المدرسية . ولكنه قد تقدم بدرجة تكفى لتنظيم حلقة واسعة من الخدمات ، لا تقتصر على مجرد العلاج الفردى لبعض حالات الاضطراب الشديد . ومثل هذا التنظيم ينبغى أن يساعد مساعدة إيجابية على تحسين الصحة النفسية للأطفال عامة عن طريق التأثير المباشر فى المدارس ، وبالاشتراك مع المدرسين والآباء . وينبغى أن تضم الإدارة القائمة على تلك الخدمات من الاختصائيين ، وتزود من المعدات ، بما يلزم لتشخيص كل أنواع المشكلات النفسية للأطفال وعلاجها ، بما فى ذلك مشكلات ناقصى الاستعداد ، والمتأخرين دراسياً ، والمنحرفين الأحداث ، وحالات عدم التوافق ؛ وهذه الفئة الأخيرة قد تحتاج إلى ترتيبات خاصة فى

أقسام داخلية ، أو فى مدارس وفصول خاصة بهم . ولا يقل عن ذلك أهمية أن توضع نتائج البحوث والتجارب التى يقوم بها الإخصائيون بالتعاون مع المدرسين فى قالب عملى ، وأن يعملوا على إذاعتها بين رجال التعليم .

ناحيتان للعلاج :

لقد تقدمت أفكارنا عن أسباب المشكلات النفسية عند الأطفال نتيجة التجارب والخبرات التى تجمعت لدينا فى السنين الأخيرة . فنحن نعرف الآن ، على الأقل ، أن الأمراض العقلية يندر وجودها قبل طور المراهقة ، وأن العوامل الجسمية لا تكون سبباً رئيسياً للاضطرابات الوجدانية إلا فى حوالى ١٠ ٪ من الحالات فقط . وليست المشكلة التى تواجهنا مشكلة عدد من الأطفال غير العاديين ، بل هى مشكلة الأطفال العاديين الذين لا يستطيعون ، لسبب ما ، المواءمة بينهم وبين مقتضيات البيئة ، ويؤدى بهم ذلك إلى مشكلات فى السلوك أو فشل فى التعليم .

وفى بعض الأحيان يكون التوتر الذى يسود جو المنزل ، أو الفرق بين مقدرة الطفل وما يتطلبه منه العمل المدرسى ، أو هذان العاملان معاً ، على درجة من الشدة لا يحتملها إلا عدد قليل من الأطفال . وفى حالات أخرى قد تعوق الطفل عوائق مزاجية أو عقلية ، فلا يستطيع أن يكيف نفسه لبيئته ، مع أن التكيف لمثل تلك البيئة قد يكون سهلا على معظم أنداده .

إن هذا التحليل العام للمشكلة ، وإن كان فيه تبسيط زائد لها ، يبرز فكرة أساسية ، هى أن علاج صعوبات التكيف — سواء ظهرت آثارها فى اضطرابات السلوك والعادات أو فى الصعوبات الوجدانية ، أو فى الفشل فى الدراسة ، أو فى هذه الأمور كلها أو بعضها مجتمعة — له ناحيتان : الأولى مساعدة الطفل على مواجهة مطالب الحياة ، والثانية تكييف البيئة نفسها .

قبل سن الدراسة :

ينبغى للخدمة النفسية للأطفال ، كى تكون مثمرة ، أن تمتد وتنتشر خارج حدود السن المقررة للتعليم المدرسى . فالصحة النفسية تبدأ فى المنزل ، وغالباً ما تنشأ بذور الكثير من الصعوبات والاضطرابات الشخصية والاجتماعية بسبب الخطأ فى تربية الطفل فى سنى حياته الأولى قبل الالتحاق بالمدرسة . وتدل أعمدة الصحف الدورية للسيدات على أن الأمهات الشابات يطلبن النصح والإرشاد

فيما يتعلق بالأساليب السيكولوجية التى يعاملن بها أطفالهن . ولكن نشر الآراء المستقاة من دراسة الشواذ وإشاعتها بين الناس لم تؤد إلى المساعدة المطلوبة ، بل خلقت جواً من التشكك والخوف .

ويمكن نشر المعلومات المفيدة عن حاجات الأطفال العقلية والوجدانية عن طريق الأحاديث القصيرة التى تلقى عن هذه المشكلات ، والنصح المباشر لمن تطلبنه ، وحلقات المناقشة الصغيرة التى تضم الأمهات — كل ذلك فى العيادات الخاصة بالأمهات قبل الولادة وبعدها ، وفى دور الحضانة ، وفى جمعيات الآباء والمدرسين . ولكن مثل هذه الحركة تلقى صعوبات كثيرة نتيجة التنافس بين الجهات المسئولة عن الصحة وعن التعليم . ويمكن أن نلمس أثر هذا التنافس أيضاً فى انعدام التعاون بين إدارات الخدمات النفسية ومراكز رعاية الطفل .

والنتيجة الطبيعية لتنظيم النصح والمساعدة فيما يتعلق برعاية الأطفال قبل سن الدراسة أن تنشأ مراكز يمكن أن يذهب إليها الأمهات والآباء فى أى وقت ، لطلب النصح عن طرق تربية الأطفال وتنشئتهم . فكل من له خبرة فى محاضرة الآباء والمدرسين فى جمعياتهم فى بعض المسائل النفسية لا شك يعرف مقدار العدد الكبير من الاباء الراغبين فى مناقشة مشكلات معينة تتصل بتنشئة أطفالهم . ولن يقتصر نشاط مثل هذه المراكز على مجرد الإجابة عن الأسئلة التى توجه إليها ، ولكنها تستطيع أن تستغل كل وسيلة من وسائل توصيل الأفكار إلى الجماهير كى تقدم للآباء والأمهات من المعلومات المبسطة الصحيحة ما يساعدهم على فهم الأسس النفسية التى تؤدى إلى النمو الوجدانى الطبيعى .

فى المدرسة :

وينبغى أن تهتم المدارس بهذه المسائل اهتماماً إيجابياً ، وأن يوجه الجانب الأكبر من نشاط المراكز النفسية إلى ما يسمى عادة « بالبحوث العملية » ، فيعمل الإخصائيون النفسيون بالتعاون مع المدرسين على تطبيق نظرياتهم ومعلوماتهم الفنية على المشكلات التى تنشأ فى تربية الأطفال اليومية . ويجب أن تكون لدى هؤلاء الإخصائيين الوسائل التى تمكنهم من تقديم العون للمدارس فى تقدير استعدادات الأطفال الجدد وقوتهم الدراسية ، وفى وضع المناهج الخاصة وطرق التعليم لمجموعات الأغبياء أو النابهين من التلاميذ ، وفى إعداد « تعيينات دراسية » فردية للأطفال فى مختلف الأعمار ، وفى اختيار مادة القراءة وطريقة

تعليمها للمراهقين المتأخرين فيها ؛ وبالجملة ينبغي أن يكون الاخصائي النفسي مستعداً لمساعدة المدارس كلما كانت الحاجة ماسة إلى الانتفاع بالمعلومات النظرية عن الفروق الفردية وإدراك قيمتها التطبيقية في الميدان العملي . فالتوجيه التعليمي ليس مقصوراً على مجرد الاختيار للأنواع المناسبة من التعليم الثانوي عند الحادية عشرة أو الثالثة عشرة ، بل يجب أن يكون سعياً يقظاً مستمراً للملاءمة بين الطفل وبيئته على أحسن وجه ممكن ؛ فهذا وحده يحقق الغرض المقصود منه ، وهو أن يصبح عاملا إيجابياً يساعد على تحسن الصحة النفسية للأطفال بوجه عام . وهذا المعنى يتطلب التعاون بين المدرس والاخصائي النفسي ، ليصل كل منهما إلى أحسن فهم ممكن للأفراد ، وإلى أحسن ما يمكن عمله من تعديل في البيئة لكي تلائم نموهم .

ويظهر هذا بوضوح وجلاء في حالة التعليم الخاص بالأطفال ذوي العاهات الجسمية والعقلية . ولنأخذ مثالا متطرفاً لطفل أصيب إصابة شديدة بالكساح ، بسبب إصابته في المخ أثناء الولادة . فالمسألة هنا تتعلق بالتوفيق والملاءمة بين النواحي الثلاثة : العلاج الجسمي ، والتقدم التعليمي ، والتكيف الاجتماعي . فبرغم أن الطفل قد يحتاج إلى علاج مستمر لبنيته أو نطقه أو غير ذلك ، فهو مع ذلك طفل ، إذا أغفلنا حاجات طفولته النفسية الأساسية كان في ذلك خطر على تكوينه . والاخصائي النفسي ، بمعلوماته عن الأطفال العاديين ، ومعرفته كيف يؤدي النقص الجسماني إلى حرمان الطفل من خبرات ضرورية ، هو وحده الذي يستطيع أن يوازن بين عمل مختلف الإخصائيين الآخرين .

الإجراءات العلاجية :

يأخذ العمل العلاجي مكانه الصحيح إذا جاء على أساس الجهود الوقائية التي مر شرحها . وهنا يجب أن تكون المدرسة أيضاً في الصف الأول ؛ فالفصول الصغيرة المخصصة للأغبياء ، والمجموعات التي تؤلف عند الحاجة للتلاميذ المتخلفين والمتأخرين دراسياً — كل منها إذا وكل أمره إلى مدرس لديه استعداد وميل لهذا النوع من العمل ، وخاصة إذا كان قد تلقى بعض الإعداد له ، يستطيع أن يساعد على الإقلال من الفشل المدرسي وما يترتب عليه من اضطراب وجداني . وينبغي أن تولى إدارة الخدمات النفسية مثل هذه المجموعات بالمعاونة والتعضيد ، وأن يوضع ترتيب يسهل إحالة الحالات الصعبة ، التي تحتاج إلى بحث فردي

من الإخصائيين ، إلى هذه الإدارة . وفضلا عن ذلك ، يجب أن يتبع إدارة الخدمات النفسية عدد من المدرسين الخاصين ، المتمرنين على أساليب تربية التلاميذ المشكلين ، ويكون من عملهم القيام بتعليم ذوى الحالات الشديدة الصعوبة من التلاميذ فى مدارسهم ، والعمل جنباً لجنب مع باقى المدرسين فى حل المشاكل الخاصة . ولما كان عدد كبير من حالات التأخر الدراسى قد تكون لتلاميذ ذوى ذكاء عادى أو فوق العادى ، فمن الممكن إرجاع أسباب تأخرهم لعوامل منزلية ، أو إلى أسباب فى ماضيهم قبل دخولهم المدرسة . ولهذا يجب أن يكون أولئك المدرسون الخاصون — الذين يصح أن يطلق عليهم اسم « مدرسى المواءمة » (Adjustment teachers) — قد تلقوا إعداداً أولياً فى أساليب توجيه الأسرة .

يتضح من هذا أن إدارة الخدمات النفسية للأطفال يجب أن تقوم دعائمها على أساسين : العمل فى المدارس ذاتها ، ورعاية الأطفال قبل بلوغهم سن الدراسة . وتكون نواة مثل هذه الإدارة فى كل جهة مركزا من « المراكز السيكولوجية » — أو مراكز « توجيه الأطفال » — التى وضعها بلاكر فى كتابه عن « الاضطرابات العصبية والصحة النفسية »[1] . وهذا المركز لا يقتصر على أن يكون مكاناً معدا لمعالجة المشكلات الفردية ، بل يكون فوق ذلك بقدر الإمكان مقراً لجميع المسئولين عن أعمال توجيه تلاميذ المدارس ، كالإخصائيين فى الاختبارات الموكول إليهم عمل امتحانات الاختيار لأنواع التعلم المختلفة ، ومفتشى المدارس الخاصة ، ومكاتب تشغيل الأحداث . كما يجب أيضاً أن تكون لهذه المراكز صلة وثيقة بالهيئة الطبية ، التى ينبغى أن يكون من واجباتها إجراء كشف طبى عام على جميع الأطفال المحولين للبحث والدراسة . ويجب أن يكون من المستطاع فى كل وقت إحالة الأطفال — أو آبائهم إذا اقتضت الظروف — إلى الطبيب النفسى أو غيره من الأطباء الإخصائيين

مشكلة الموظفين :

وقد يبدو تنظيم الإدارة التى سبق شرحها خيالا صعب التحقيق ، ولكن مثل هذا التنظيم قائم فعلا فى بلاد « الدمينون البريطانية » ، وإلى حد ما فى اسكتلندة . والصعوبة فى تنفيذه هى ، إلى حد بعيد ، صعوبة الحصول على الإخصائيين النفسيين والإخصائيين الاجتماعيين والمدرسين الذين يجمعون

(1) Blacker : "Neuroses and the Mental Health".

بين الخبرة العملية والمعرفة الكافية فى علم النفس . فالاخصائى النفسى يحتاج إلى إعداد متشعب الجوانب ، وعمله فى الناحية العلاجية يتطلب درجة عالية من النضج والاتزان . فهو ، سواء كان مشرفا على إدارة الخدمات النفسية أو كان من القائمين بالعمل فيها ، ينبغى أن يكون ذا خبرة ومران فى كل من الناحيتين التربوية والسيكولوجية . أى أنه ، إلى جانب الاعداد السيكولوجى العلمى فى الجامعة ، يجب أن تكون له خبرة عملية فى التدريس تمتد عدة سنوات ، ثم يمضى سنتين — أو سنة على الأقل — فى الإعداد الخاص لهذا النوع من الخدمات .

ولكن فى الظروف الحاضرة ستواجهنا صعوبات عملية جسيمة إذا نحن اشترطنا الحصول على الدرجة الجامعية فى علم النفس قبل الاشتغال بالتدريس . ويحسن أن نختار الإخصائيين المطلوبين من بين المدرسين والمدرسات الحاليين ، بأن نسهل لهم الدراسة بالجامعات فى أوقات فراغهم للحصول على الدرجة الجامعية ، كما هو الحال فى جامعات اسكتلندا على أن تتبع ذلك دراسة عملية وتمرينية فى الصحة العقلية والأعمال العلاجية ، يتفرغ لها المدرس مع منحه مكافأة دراسية كافية . وقد بدأت بعض الجامعات والهيئات الأخرى فى تنظيم مثل هذه الدراسة .

ثم إنه للوصول إلى تنظيم الخدمات النفسية تنظيما منتجا حقا ، يجب أن تتوافر ثلاثة أمور أخرى ، وهى :

(١) زيادة كبيرة فى عدد الإخصائيين الاجتماعيين الحاصلين على مؤهلات فنية فى فنهم وعلى خبرة كافية فى التدريس .

(٢) زيادة فى عدد المدرسين المتمرنين على الأعمال العلاجية ، وارتقاء مستوى تمرينهم .

(٣) رفع مستوى دراسة علم النفس التربوى فى معاهد إعداد المعلمين .

فانه وإن كان الإخصائيون النفسيون هم الذين يجب أن يديروا مثل هذه الإدارة ومراكزها الفرعية ويوجهوا أعمالها ، فإن عملهم لا يمكن أن يكون مثمراً إلا إذا اعتمد على التعاون الوثيق والمساعدة الفعالة من جميع من يتصلون بحياة الطفل فى المنزل والمدرسة .

الأدوات والأجهزة فى تدريس العلوم

للدكتور يوسف صلاح الدين قطب
الأستاذ المساعد بمعهد التربية للمعلمين بالقاهرة

تعتبر التجارب العملية الأساس الذى يجب أن يرتكز عليه تدريس العلوم إن أريد أن يكون لدراستها أية قيمة تعليمية ، وبخاصة فيما يتعلق بتعويد التلاميذ اتباع الأسلوب العلمى فى التفكير . ذلك أن موضع التجربة من الطريقة العلمية هو بمثابة موضع القلب من الجسم . فنحن نلجأ إلى التجربة لجمع الكثير من البيانات أو المشاهدات التى تتعلق بالمشكلة المعروضة فى الدرس ، والتى يمكننا على أساسها وضع الفروض المعقولة لحل هذه المشكلة . وإليها نعود مرة أخرى لتحقيق صحة الفروض المقترحة ، لاختيار أسلمها بعد وضعها موضع الاختبار . وكثيراً ما تتفرع من نتائج التجربة نقط جديدة تستدعى زيادة البحث والدراسة بالأسلوب العلمى المرتكز على التجارب العملية . وهكذا تبدو أهمية التجربة كأحد الأركان الرئيسية التى يستند عليها تدريس العلوم الطبيعية .

ومن الأهمية بمكان أن نشرك التلاميذ فى النشاط العملى فى دروس العلوم . ويجدر أن نجعل من كل فصل من فصول المدرسة الابتدائية معملا لإجراء التجارب البسيطة ؛ على أن تزاد العناية بالتجارب فى المدرسة الثانوية ، فتخصص لها المعامل المعدة إعداداً خاصاً ، يساعد على زيادة التعمق فى البحث والاختبار والتجريب . وهنا يجب أن نؤكد أن الغرض الأساسى من قيام التلاميذ بإجراء التجاب بأنفسهم ليس مجرد تمرينهم على استعمال المواد والأجهزة والأدوات الشائعة فى المعامل . حقاً يجب أن يعرف التلاميذ الطريقة المثلى لاستعمال هذه الأشياء ما داموا يستعملونها ، ولكن الأهم من ذلك هو إتاحة الفرصة للتلميذ ليقف بنفسه موقف الباحث المنقب ، بدلا من تعويده تقبل كل ما يلقى عليه من معلومات على مسئولية الكتاب أو المدرس ، أو ما يحل محلهما فى شؤون حياته العامة أو الخاصة من سلطة موجهة . ثم إننا نرمى إلى معاونة التلميذ على ممارسة الطريقة العلمية بنجاح ، فيدرك معنى الإثبات ، ويكتسب

احترام الحقيقة التى يصل إليها بهذه الطريقة ، وتتكون لديه الميول والاتجاهات الناقدة الفاحصة ، التى هى من ألزم صفات العقلية العامية ، وقد يصعب تحقيقها بغير اتباع هذا السبيل .

وقد استتبع التوسع السريع فى نشر التعليم فى السنوات الأخيرة أن عجزت الإدارة التعليمية عن مسايرة هذا التوسع السريع من حيث الاحتفاظ بمستوى المعامل المدرسية ، وتزويدها بالقدر الكافى من الأدوات والأجهزة والمواد اللازمة لدروس العلوم . ومن الملاحظ أن إحدى النتائج المباشرة لهذه الحالة هى تراخى الكثير من المدرسين عن الاهتمام بالتجارب العملية ، سواء منها ما يقوم التلاميذ بإجرائه أو ما يقوم المدرس بعرضه عليهم ، معتذرين بأن الظروف القائمة لا تسمح بإجراء مثل هذه التجارب . وقد أدى هذا الوضع بطبيعة الحال إلى هبوط مستوى تدريس العلوم ؛ لأننا متى سلمنا بأهمية التجربة العملية على الأساس الذى أوضحناه فيما سبق ، تبين لنا أن إهمال هذه الناحية فى التدريس يؤدى إلى هدم ركن من أهم أركان تدريس هذه المادة .

ويعتبر بعض المدرسين هذا العذر كافياً فى نظرهم لإهمال الناحية التجريبية فى تدريس العلوم أو الإقلال منها . ولعل مرجع ذلك إلى اعتقاد خاطئ عند المدرس ، هو أن التجارب العملية فى دروس العلوم يجب أن تجرى بواسطة أجهزة معينة اصطلح على استعمالها . فيجب مثلا أن تتوافر الأحواض الزجاجية ، والمخابير ، والكؤوس المألوفة ، والبوادق ، والشوك الرنانة ، والمواسك والحوامل الخشبية أو المعدنية ، وغير ذلك من الأدوات الشائعة الاستعمال فى المعامل ، قبل التفكير فى محاولة إجراء التجربة . كذلك يجب أن تتوافر أجهزة معينة من أجهزة الصوت أو الضوء أو الكهرباء وغيرها ، مما تقوم بصنعه بعض المصانع خاصة لدروس العلوم . وقد ينظر بعض المدرسين إلى هذه الأجهزة كما لو كانت أول وآخر ما وصل إليه الابتكار . فصورة الجهاز مرسومة فى الكتاب المدرسى ، مع شرح واف لتركيب أجزائه وطريقة استعماله ، والمدرس نفسه قد درس الموضوع نفسه على جهاز مماثل ؛ ولذلك إن غاب عنه الجهاز فى المدرسة ، فمعنى ذلك عدم إمكانه استخدام التجربة العملية فى تدريسه ، وقد يكتفى بشرح الجهاز على السبورة .

وليس هناك شك فى أن وجود مثل هذه الأدوات والأجهزة فى المدرسة مما يوفر الكثير من الجهد ، وبعضها لازم للقيام ببعض تجارب خاصة ، بحيث

يتعذر إجراؤها بدونه . على أن غرضنا من هذا المقال توجيه نظر المدرس ، وخاصة المبتدئ فى هذه المهنة ، إلى وجوب عدم التقيد بمثل هذه الأجهزة والأدوات التقليدية فى إجراء كثير من التجارب التى تحتاج إليها دراسة العلم فى المدارس الابتدائية والثانوية ، بحيث إذا غابت لا ينهدم ركن أساسى من أركان تدريس العلوم . ولعل المدرس المتمرن أيضا واجد فى هذا التوجيه بعض الفائدة .

وأول ما نود الإشارة إليه هو أهمية مراعاة البساطة فى اختيار الأجهزة والأدوات عند تصميم التجربة ، فتكون بقدر الإمكان من الأشياء المألوفة فى حياة التلميذ بدلا من الأجهزة المعقدة المخصصة للمعامل ؛ لأن التجربة المعقدة كثيراً ما تعوق المبتدئ عن تفهمها وإدراك نتائجها . فمثلا قد يكون أيسر على التلاميذ إدراك كيفية تقدير دفع سائل على جسم صلب مغمور فيه إذا استعملنا كوبا عادية من الماء وميزانا زنبركيا ، بدلا من استعمال الميزان المعتاد والقنطرة الخشبية وتدلية الجسم بواسطة خيط معلق فى خطاف كفة الميزان . وبرغم أن التجربة المبسطة قد تعطى نتائج أقل دقة من غيرها ، فإن عنايتنا بالطريقة ، وبإتاحة الفرصة للتلاميذ كى يجربوا بأنفسهم ، يجب أن تكون فى اعتبارنا أهم من الحصول على نتائج فى غاية الدقة . وليس المقصود بهذا اهمال الدقة فى التجارب ، بل يجب ، طبعا ، أن نحاسب أنفسنا على أقصى ما يمكن الحصول عليه من الدقة بالجهاز المستعمل .

كما أن كثرة التعقيد فى الجهاز قد تحول اهتمام التلميذ عن النقطة الأساسية التى يبحثها والتى من أجلها تجرى التجربة ، وبذلك تهوش عليه تفكيره ؛ بل كثيراً ما تساعد مثل هذه الأجهزة على المباعدة بين حياته اليومية وما يقوم بدراسته . ولعل الكثيرين منا ما زالوا يذكرون خبراتهم الأولى عند بدء دراسة العلوم ، وكيف أن المعوجات ، وأجهزة التقطير ، والأجهزة الكهربائية المعقدة التركيب ، والشوك الرنانة ، كانت تنقلهم من عالم الحياة اليومية الذى يعيشون فيه إلى عالم آخر ، عالم العلوم المليء بالغموض والأسرار التى لا يكادون يدرون عنها شيئاً . وقل أن يدرك من يدرسون بهذه الطريقة — ولو بعد مدة طويلة — أن هذه الأدوات المستعملة ليست جزءا أساسيا من الصورة الذهنية التى تتكون منها الظواهر التى درست وإنما هى مجرد أدوات صنعت خصيصا للمعامل ، وأنه من الممكن حدوث الظواهر نفسها ، والحصول على النتائج ذاتها ، باستعمال

أدوات أخرى مألوفة . ولنأخذ مثلا من دراسة الصوت . ألايمكن الحصول على النغمات المختلفة فى السلم الموسيقى باستخدام كوبات من الماء مختلفة الحجم ، أو باستخدام مزامير ذات أطوال مختلفة مصنوعة من الغاب ؟ وفى دراسة الأحياء ألا يمكن فى حالة تعذر وجود المكرسكوبات الكافية أن تستخدم عدسات مكبرة ، وبعض هذه العدسات قد تصل قوة تكبيرها إلى عشرة أمثال قطر الجسم ؟ لاشك أيضا أن كثيرا من المدرسين يمكنهم أن يستعملوا بنجاح عاب الأغذية المحفوظة المصنوعة من الصفيح ، وكذلك بعض الأدوات التى تستعمل فى مطبخ المدرسة ، أو ما يحضره التلاميذ معهم من الخارج ، لإجراء التجارب العملية . كذلك يمكن فى بعض التجارب الكهربية البسيطة استعمال البطارية الجافة التى تستعمل فى مصباح الجيب . وهكذا توجد مئات من الأمثلة التى لا يتسع المجال هنا لسردها ويكفى فقط أن نثير التفكير فيها ، ومجال الابتكار فى هذه الناحية لاحدله .

وهناك فائدة تعليمية أخرى لها قيمتها وأهميتها تنتج من اشتراك التلاميذ فى تصميم الجهاز الذى يستعمل لإجراء التجربة ، فكثيراً ما يؤدى ذلك إلى ابتكار نوع من التجارب المبسطة التى تجذب اهتمام التلاميذ وتتبعهم لنتائج التجربة . إن التلميذ ينظر إلى الجهاز الذى اشترك هو فى تصميمه نظرة خاصة ، تختلف عن نظرته إلى الجهاز الذى فرض عليه من المدرس . فالجهاز فى الحالة الأولى يثير اهتمامه ، ويشوقه إلى تجربته والعمل به ، أو بمعنى آخر يشوقه إلى تجربة آرائه هو ، وهو فى ذلك يبذل جهداً وعناية أكبر مما يبذله فى حالة استخدام جهاز من تصميم غيره . لقد جربنا أن نترك التلاميذ يفكرون فى ابتكار جهاز لتعيين الكثافة النسبية لسائل طيار مثل الأثير ، دون أن يعرفوا شيئاً عن جهاز « فكتور ماير » المألوف استعماله فى المدارس لهذا الغرض ، وكم كانت دهشتنا إذ تمكن التلاميذ بشئ من التوجيه من اقتراح أكثر من جهاز يؤدى الغرض المطلوب . وقد استعملنا فى أحد هذه الأجهزة زجاجة « كلدال » الطويلة الرقبة كغلاف يغلى فيه الماء لتسخين الأنبوبة الداخلية التى يجهز فيها الأثير ، كما أحضر بعضهم معه غلافاً مصنوعاً من الصفيح يؤدى نفس الغرض ، وركبت بقية الأجزاء من قطع وأدوات بعضها موجود بالعمل والبعض الآخر أحضره التلاميذ معهم من الخارج ؛ وأمكن بذلك إجراء هذه التجربة بواسطة عدة أجهزة مختلفة . وقد قسم تلاميذ الفصل إلى مجموعات ،

اشتركت كل مجموعة فى إعداد جهازها ، وأخذ القراءات الدقيقة ، واستخلاص النتائج النهائية . ويتبين من هذا المثال البسيط أننا لم نتغلب فقط على صعوبة عدم وجود الجهاز التقليدى بالمدرسة ، ولكن الأهم من ذلك أن اهتمام التلاميذ بدراسة الموضوع وتفهمهم لأجزاء الجهاز وتتبعهم لخطوات التجربة ، مع إعطاء الفرصة لكل منهم كى يقف موقف الباحث المنقب ، كان من أروع ما يمكن ، وأحسن بكثير من حالة التلاميذ فى الفصول الأخرى التى كانت تستعمل الجهاز المصنوع خصيصاً لهذه التجربة .

وقد يعتذر بعض المدرسين من عدم إمكانهم اتباع هذه الطريقة بأن الظروف المحيطة بالدراسة ، من حيث ضيق الوقت وكثرة عدد التلاميذ فى الفصل ، لا تسمح لهم إلا بالسير فى الحدود الضيقة المألوفة ، وإجراء التجارب التقليدية المنصوص عليها فى الكتاب المدرسى — إن سمحت ظروف العمل بذلك . ولكن خبرة الكثير من المدرسين ، لا فى مصر وحدها بل فى كثير من البلدان الأخرى أيضاً ، تؤكد أن هذا الرأى غير قائم على أساس سليم من التجربة والاختبار . فقد يؤدى اشتراك التلاميذ فى تصميم أجهزة مبتكرة ، وتشجيعهم على صنعها خارج أوقات الدرس ، إلى حل الكثير من مشاكل المدرس الناشئة عن نقص الأجهزة والأدوات فى معمل المدرسة ، بإلقاء جزء كبير من عبء الدراسة على التلميذ ، وإعطائه الفرصة لمقابلة آرائه بآراء زملائه فى الفصل لحل المشكلة المعروضة عليهم . ألم تفكر مثلا فى تكليف تلاميذك ابتكار جهاز لرفع المياه أشبه بالمضخة الماصة أو المضخة الماصة الكابسة ؟ أو تصميم جهاز لتحضير الغازات فى المعمل أشبه بجهاز « كب » ؟ أو صنع بعض آلات الإبصار ، مثل الميكروسكوب ، أو التلسكوب ، أو آلة عرض الأفلام ، أو آلة التصوير ؟ ألم يقترح عليك تلاميذك مثلا امكان استخدام مشبك الغسيل بدلا من ماسك أنبوبة الاختبار ، أو استعمال علب الورنيش الفارغة بدلا من الحمام الرملى المألوف ، أو الانتفاع ببعض الأسلاك المعدنية التى تستخدم فى حجرة الاشغال اليدوية لصناعة حامل ثلاثى للتسخين ، أو حامل للترشيح ، أو حامل للسحاحة ؟ هل حاولت اشراك تلاميذك فى ابتكار جهاز يمثل عملية التنفس عند الإنسان ، أو صنع نموذج يبين كيفية انتقال الحركة الموجية ؟ هذه أمثلة قليلة لما يمكن أن يقوم التلاميذ بصنعه بأنفسهم ؛

ولا شك فى أن إعطاء التلميذ مثل هذه الفرص سوف يثير اهتمامه بدراسة العلوم ، ويجعلها أقرب إلى حياته اليومية ؛ فتتسع مداركه ، ويتكون لديه الميل إلى الابتكار ، والاعتماد على التجريب لاختبار صحة آرائه ، وهى صفات ما أحوجنا إلى تكوينها فى الجيل الناشئ . كما أن مثل هذا الجو الدراسى لا بد أن يتيح الفرص أمام المدرس كى يكشف عن ميول التلاميذ وقدراتهم ، فيتمكن من تنميتها وتوجيهها .

ومن أهم الأشياء التى تسهل على مدرس العلوم القيام بعمله فى هذه الناحية وجود ورشة ملحقة بالمعمل ، تحتوى على الأدوات اللازمة للنجارة ، وخراطة المعادن ولحامها ، وأشغال الزجاج والصلصال والسلك ، وأنواع الدهان ، وغير ذلك مما قد يحتاج إليه لصنع الأجهزة والنماذج . وغنى عن الذكر أن مدرس العلوم يجب أن يكون متمرنا على هذه الأعمال ، وأن يختار معاونوه فى المعمل ممن يتقنون العمل فى هذه النواحى المختلفة . وإذا لم تكن هذه الورشة موجودة فعلا بالمدرسة ، فيجدر أن يبدأ بالعمل على تكوين نواة لها ، وأن يعمل على تنميتها تدريجا بقدر ما تسمح به ظروف المدرسة . كما يمكنه أيضا الاستعانة بزملائه من مدرسى الأشغال اليدوية ، والتعاون معهم فى هذا السبيل . وقد أدى هذا التعاون فى كثير من الحالات إلى وضع خبرة مدرس الأشغال وموارد حجرة الأشغال لاستغلالها بصورة منتجة فى دروس العلوم .

وإنا نهيب هنا بحضرات مدرسى العلوم ، ومن لهم خبرة طويلة فى هذا الميدان ، أن ينشروا على صفحات هذه المجلة ، أو بأى طريق آخر ، نتائج خبراتهم الناجحة فى سبيل حل مشكلة الأدوات والأجهزة ، والتغلب على نقصها أو عدم كفايتها لإجراء التجارب العملية ، حتى يستفيد أكبر عدد من المشتغلين بهذا الموضوع من نتائج هذه الخبرات الناجحة .

التربية الفنية فى حلقة اليونسكو

للدكتور محمود البسيونى
المدرس بمعهد التربية الفنية للمعلمين

دعى الدكتور البسيونى لحضور حلقة الدراسات التى عقدها اليونسكو فى الصيف الماضى لبحث مشكلات التربية الفنية ، وقد عهد إليه برياسة إحدى لجانها . وهو فى هذا المقال يحدثنا عن أهم اتجاهات التفكير التى ظهرت فى مناقشات الحلقة .

لأول مرة منذ عام ١٩٣٧ تجتمع وفود من عشرين دولة فى جامعة برستل بانجلترا لدراسة مشاكل التربية الفنية فى التعليم العام : فى المدارس ، والمتاحف ، وأندية الشباب ، ومراكز الفن الثقافية التى تعنى بتثقيف الجماهير ، وما إلى ذلك .

لقد استمرت حلقة الدراسات منعقدة ثلاثة أسابيع (من ٧ إلى ٢٩ يوليو سنة ١٩٥١) ، ناقش المجتمعون فى الأسبوع الأول منها تقارير كل دولة عن جوانب النشاط الخاصة بالتربية الفنية فيها من مختلف الوجوه ؛ وانتقل المجتمعون فى الأسبوع الثانى لدراسة بعض المشاكل التى تردد ذكرها فى كثير من التقارير ، وانقسموا إلى مجموعات لدراسة أهم هذه المشكلات دراسة مفصلة ، ووصلوا إلى بعض التوصيات والمقترحات العملية لحلها . ورغماً من أن قرارات الحلقة لم تنشر رسمياً بعد ، فإنى أردت أن أشير هنا لبعض النقط الهامة التى تمخض عنها البحث ، علنا نستطيع أن نفيد منها فى مصر والدول العربية .

جاء المؤتمرون إلى حلقة الدراسات وهم مملوءون بكثير من البحوث والأفكار ، متحمسون ليقولوا شيئاً ، ويستغلوا هذه الفرصة التى يسرتها اليونسكو لهم ليتشاوروا ويتدارسوا كثيراً من الموضوعات التى أتاحتها لهم خبراتهم فى دولهم المختلفة . والأساس فى فكرة حلقة الدراسات هو تبادل الأفكار والآراء بين دولة ودولة . فمدرس الفصل فى مدرسة من المدارس الريفية فى فرنسا الذى حل بتدريسه للفن فى حجرة واحدة صغيرة مشكلة تعليم تلاميذه العشرة الذين تتراوح أعمارهم بين الأربعة والأربعة عشر عاماً ، كانت عنده فكرة يريد أن يعانها فى حلقة الدراسات ؛ كما كانت له أذن صاغية استمع بها لمعلمة الفن بإحدى المدارس الثانوية بمنتريال ، التى احتوت على

قاعة حديثة لتدريس الفن مزودة بأحدث الوسائل، واتسعت لأكثر من ثلاثين طالباً وطالبة من ذوى الأعمار المتقاربة . وهذا السويسرى الذى احتوت أعمال تلاميذه على صور للأزهار الرقيقة أصابته الدهشة عندما قارن أعمال تلاميذه بالأعمال الجمعية لتلاميذ المدرسة الفرنسية ، وهى أعمال كبيرة الحجم . وهذا المدرس اليابانى، ذو الحضارة القديمة والتقاليد العريقة الراسخة فى الفن ، كان شديد الاهتمام عندما اجتمع بمراقب التربية الفنية فى استراليا ذات الحضارة الحديثة والآمال الواسعة . وهذه المعلمة النرويجية التى أنتج أطفالها هذه الأعمال الفنية الصافية بالألوان المائية كانت شغوفة لتقوم عند عودتها إلى وطنها بعمل بعض التجارب باستعمال الطين الذى شكل منه الأطفال المصريون تماثيل غاية فى الإبداع . وهـــذا النمساوى الذى لايزال متأثراً بتعاليم أستاذه « تشزك» (Cizek) كان شاخص البصر لنتائج التلاميذ البريطانيين والأمريكيين والألمان التى أثر فيها الفن الحديث فأعطاها صبغة تجريدية استحقت التأمل والتقدير .

وتبادل الأفكار هو الذى يساعد على إحداث النمو والتطور ، وتنمية الاتجاهات المشتركة بين الأمم . وقد كان لمؤتمر سنة ١٩٣٧ الفضل فى تأكيد أهمية تزويد مدرس الفنون بالثقافة التربوية ، والارتقاء بمستواه ليعادل زملاءه مدرسى المواد الأخرى. ونذكر بهذه المناسبة أن إنشاء قسم الرسم بمعهد التربية — وهو الذى تحول الآن إلى معهد التربية الفنية للمعلمين — جاء على أثر انعقاد ذلك المؤتمر . أما حلقة الدراسات التى نحن بصددها ؛ فقد أكدت ثلاث نقط هامة : لا شك فى أنه سيكون لها أثرها فى أساليب تعليم الفنون بمختلف البلاد .

والنقطة الأولى هى تأكيد المؤتمرين لأهمية تنمية الناحية الابتكارية والجمالية فى الفن فى مختلف أنواع التعليم ومراحله دون تحديد لأى سن معينة ، وكذلك التغلب على الآلية والتصنع والتكلف فى طرق التدريس لتنطلق أعمال الأطفال على سجيتهم ، وخصوصاً فى سن المراهقة الذى سماه المؤتمرون بالسن الحرج (Critcal age) والذى يبدو فيه اضمحلال ظاهر فى الفن .

أما النقطة الثانية ، فهى عدم الموافقة على الفصل المصطنع بين أشكال الفن المختلفة ، سواء أكانت ذات بعدين أو ثلاثة أبعاد ، وسواء أطلقنا عليها تجاوزاً الفنون الجميلة أو التطبيقية .

وأما النقطة الثالثة التى أثارها المؤتمرون ووافقوا عليها بحماس وبلا استثناء، فهى

حاجة العالم الآن لمعهد دولى دائم للأبحاث فى ميدان التربية الفنية .

وأود أن أشير بإيجاز فيما يلى إلى أمثلة من توصيات أعضاء الحلقة فى بعض المسائل المختلفة التى عالجوها ، والتى يمكن أن نقرأ خلالها النقط الثلاثة المتقدمة .

أولا : هبوط الفن فى دور المراهقة وطرق علاجه :

(١) لاحظ المندوبون فى بلادهم المختلفة أن فن الطفل فى دور المراهقة يصادفه نوع من الفتور والانزواء ، وتقل فيه جوانب الانطلاق والحيوية التى كانت تلازم هذا الفن فى دور الطفولة الأولى .

(٢) رأى المؤتمرون أن هذا الانزواء يتصف بإحدى الصفات الآتية :

ا — فإما أن تبرز رموز الطفولة الأولى ، التى تظهر فى تكرار أغلبه آلى يفتقر إلى النمو ، وبذلك يصبح إنتاج سن ١٤ فى هذه الحالة معادلا لإنتاج سن ٨ تقريباً (ظاهرة الارتداد) .

ب — وإما أن يتخذ فن المراهق الوجهة الأكاديمية ، وفيها تكرار لبعض اللازمات التى فقدت صلتها بالفكر والإحساس ، ويصبح مجموعة من العادات الرتيبة المنحدرة من نماذج قديمة (كنماذج الفن الإغريقى والإيطالى والهولندى) ، والمتأثرة بالثقافة الفنية الرخيصة الشائعة بين العامة (ظاهرة الخطأ فى الاتجاه (Misdirection) .

حـ — أو يقل الإنتاج تدريجاً حتى ينعدم ، وتطغى عليه الجوانب الأخرى من مواد الدراسة (التوقف فى النشاط) .

(٣) ولعلاج هذه العيوب يوصى المؤتمرون بأن تكون الخبرات الفنية فى المرحلة الثانوية من النوع المكتمل (Integrated Experiences) الذى يجمع بين الإحساس والتفكير .

(٤) ويرون أن يربط المدرس الطالب فى هذه المرحلة بتراث السلف الفنى ممثلا فى بعض الشخصيات الفنية المعاصرة أو القديمة ، وخصوصا تلك التى تمت إلى نمط الطالب الفنى (Artistic Type) والتى تساعده فى الرقى بتذوقه وتبعده عن كل رخيص وغير فنى فى البيئة .

(٥) يرى المؤتمرون أن موضوعات الفنون التى يعالجها الطالب فى مرحلة المراهقة ينبغى أن تكون متصلة بمشاكله الفردية وميوله الخاصة فى هذه الفترة ، كما أنه ينبغى أن يعطى فرصة لمعالجة مواد مختلفة معالجة تجريبية ، تساعده فى تخير

ما يتفق وتنمية هذه الميول وحل هذه المشاكل .

(٦) الموضوعات التطبيقية والمجردة فى الفن ، وخصوصاً تلك التى اكتشفها الفن الحديث ، تساعد فى كثير من الأحيان على تحرير فن المراهق من اللازمات الآلية ، كما تمنح المراهق الشجاعة فى إنتاجه الفنى ، وتبعد عنه التردد الذى يعانيه نتيجة عدم الثقة بنفسه فى رسم الأجسام الحية .

(٧) هناك ميل عام إلى الاعتقاد أن مشكلة فن المراهقة من المشاكل المحتاجة إلى بعض الأبحاث، التى ينبغى أن تفرد لها كل دولة مكاناً فى إحدى مدارسها التجريبية ، ويصح أن تتبع هذه الأبحاث بمؤتمر دولى لدراسة النتائج وعمل التوصيات .

ثانياً : مركز الأشغال اليدوية فى التعليم العام :

(١) أجمع المؤتمرون على أن الأشغال اليدوية مهما تنوعت أشكالها ما هى إلا مظهر من مظاهر الفن ، ولا يصح أن ينظر إليها منفصلة عن سائر الفنون .

(٢) إن الفصل الصناعى المشاهد فى كثير من المدارس بين أنواع الفنون الشكلية ذات البعدين والثلاثة الأبعاد لا يؤدى إلا إلى انعدام التكامل فى نمو الشخصية .

(٣) ينبغى أن يدرس الرسم والأشغال فى المراحل الأولى من التعليم مدرس واحد ، حتى يستطيع أن يربط بين أنواع الخبرات الفنية ، ويمكنه دراسة تلاميذه وفهمهم فى أكثر من ناحية واحدة ، ومن ثم يستطيع أن يوجههم التوجيه الفنى المناسب.

(٤) كلما كانت الخبرات الفنية فى المراحل الأولى من التعليم مرتبطة بمشاكل الطفولة الحيوية كان لها تأثير فعلى فى النمو ؛ ومدرس الفصل المزود بالثقافة الفنية يستطيع أن يقوم بهذا الربط إذا عاونه المتخصص فى التربية الفنية .

(٥) فى المراحل الأولى من التعليم يجدر أن تترك الفرصة للمتعلم الناشئ لممارسة العمليات الابتكارية فى مواد مختلفة . أما بالنسبة للمراهق فإن من المفيد أن يركز اهتمامه على مادة أو اثنتين ، لدراسة العمليات الابتكارية دراسة عميقة ؛ أما المواد الأخرى فتأتى فى المحل الثانى .

(٦) أوصى المجتمعون ، فيما يتعلق بالمعامل أو الورش الخاصة بدروس الأشغال ، بأن يكون بالمدرسة الابتدائية معمل كبير مزود بكل المواد والأدوات الممكن توفيرها للمتعلم فى هذه المرحلة ، وذلك لممارسة مجموعة الفنون المرتبطة (Related Arts) ؛ وهذا المعمل يؤمه الطلاب فى فترات معينة كل أسبوع . هذا بالإضافة إلى تحويل حجرة الدراسة العادية إلى مكان يسهل إعادة تشكيله ، وبه أيضاً كل ما يلزم من العدد والمواد للقيام بأنواع النشاط التى تتفق عملياً مع المشاكل التى يدرسها الطلاب . وفى التعليم الثانوى من الأفضل أن تشتمل المدرسة على معامل مخصصة للحرف الأساسية المطلوب دراستها كما تشتمل على معمل كبير يجمع بين مختلف المواد .

(٧) يرى المجتمعون أنه من اللازم فى تكوين مدرس الفنون ، سواء كان يعد لتدريس الرسم أو الأشغال ، أن يخبر العمليات الابتكارية فى خامة أو خامتين بتعمق ، ثم فى عدة خامات بشكل عام ، حتى يستطيع أن يوجه الطلاب ويقدر إنتاجهم فيها ؛ على أن يكون التأكيد فى دراسته منصباً على الجانب الجمالى والعلاقات الفنية كأساس . وهو محتاج بجانب ثقافته التربوية إلى تذوق فن آخر غير فن تخصصه ، كالموسيقى أو الأدب أو الدراما ، وينبغى أن يصرف بعض الوقت فى تذوق ذلك الفن ، وممارسته ، حتى يتسع أفقه الفنى ويدرك أن الفنون جميعها تشترك فى قوانين متحدة

ثالثاً : المعهد الدولى لأبحاث التربية الفنية :

ومما أشير إليه فى حلقة الدراسات وطالب به المجتمعون بلا استثناء ضرورة إنشاء معهد دولى للأبحاث فى ميدان التربية الفنية . وقد كان إحساسهم بهذا المشكل إحساساً عميقاً ؛ ومن ضمن الدافع إليه عاملان : الأول أن فن الأطفال لغة من اللغات العالمية التى تتشابه رموزها فى المراحل الأولى مهما اختلفت الجنسيات والأديان واللغات ، وهو يشترك كذلك مع الفنون البدائية والشعبية والفنون الحديثة فى أمور كثيرة والعامل الثانى أن الفن له أثر إنسانى فى نمو الأفراد ، ومن طبيعته أن يساعد على تكوين مواطن عالمى أصلح . هذان العاملان مبرران كافيان لإنشاء معهد دولى للبحث فى قيمة هذه الرموز المشتركة وفى أثر نموها فى الإنسان .

ولكن الأمم قد تعودت أن ترصد الأموال الطائلة للبحث فى العلوم العامة ، وابتكار الآلات الفتاكة بالمدنية ؛ ولا يمكن أن يقاس بجانب هذه الأموال ما ينفق

على الأبحاث فى الميادين الإنسانية ، ولاسيما ميادين الفنون والتربية الفنية التى لها أثر لا يمكن إنكاره فى تحسين البيئة وتجميلها ، وفى نمو الأفراد ، وتعديل سلوكهم وتذوقهم وتقديرهم للأشياء تقديراً جمالياً إنسانيا .

ومع ذلك فقد أجريت بعض التجارب فعلا على عدد كبير من الأفراد . ولكنها تجارب من النوع المحدود الذى له آثار محلية . ولم توجد بعد مؤسسة فى العالم لجمع شتات هذه الآثار ونشرها وزيادة تدعيمها بالبحث ، حتى يستفيد منها أكبر عدد من المشتغلين بالتربية الفنية فى مختلف أنحاء العالم ، فيمكنهم بذلك المساهمة فى تقدم المجتمع العالمى وتطوره ، وفى دفعه إلى الأمام نحو الإنسانية المهذبة .

ولــكن إنشاء مثل هذا المعهد الدولى محتاج لهيئة دولية لتدعيمه ، ومن أصلح الهيئات لذلك هيئة كاليونسكو ، التى من وظيفتها نشر الثقافة فى مختلف أنحاء العالم . ولا يمكن تحقيق ذلك إلا إذا عضد المندوبون الدائمون فى الهيئة هذا المشروع ؛ ونحن نرجو أن يعمل ممثلو مصر الدائمون فى هذه الهيئة على المطالبة بتحقيق إنشاء هــذا المعهد الدولى للأبحاث فى التربية الفنية الذى له كبير الأثر والنتائج فى المستقبل .

رابعاً : الثقافة الفنية لمختلف أنواع المدرسين :

(١) ينبغى أن تدخل الخبرات الجمالية فى الفن كجزء مكمل فى الإعداد العام لكل المدرسين .

(٢) ينبغى أن يأخذ الفن بصوره المختلفة فى كل مراحل التعليم نفس المكانة التى تحتلها مواد الدراسة الأخرى .

(٣) لما كان مدرس الفنون الذى يؤدى وظيفته على الوجه الأكمل مطلوبا منه أن يكون : (ا) فنانا (ب) مربيا (حـ) إنسانا ، فينبغى إذن أن ترسم المناهج التربوية لإعداده بحيث تضمن تحقيق هذه الأغراض الثلاثة .

(٤) ينبغى أن يكون الاهتمام الأول فى الخبرات الفنية لكل المدرسين منصباً على النواحى الابتكارية أولا ، ثم على التعرف على الخامات المختلفة وطرق استخدامها .

(٥) أما الخبرات التى يلزم تيسيرها للمدرسين المشتغلين فعلا بالتدريس ،

فينبغى أن تكون من النوع الذى يضمن استمرار نموهم الذاتى وتحسين حالهم كمدرسين .

(٦) إن تبادل الأساتذة والطلبة بين المعاهد الخاصة بإعداد المعلمين ، سواء فى دولة واحدة أو بين عدة دول، يساعد فى تنمية الخبرة العملية وزيادة الثقافة والتفاهم .

* * *

وبعد ، فهذه بعض اتجاهات التفكير فى حلقة الدراسات الدولية ، سردتها معتمداً على بعض مطبوعات الحلقة وعلى مفكراتى الخاصة . وأرجو أن أعود للتوسع فى شرح بعض النقط الهامة ، وللتحدث عما يمكن أن تستفيده منها عملياً فى مصر .

هل حققت المعارض الفنية المدرسية أغراضها التربوية ؟

للأستاذ عبد الغنى النبوى الشال
المدرس بمعهد التربية الفنية للمعلمين

فى هذه السنوات الأخيرة لمسنا اتجاها جديداً عم المدارس المصرية ، وقد تجسم فى معرض مدرسى أو منطقى فى آخر كل عام .

فكرة سليمة توضح مدى التفاعل الذى يتم بين التلميذ وبيئته ، ومدى خبراته بها — هذا إذا تحققت على الوجه السليم .

ولنا أن نتساءل : هل حققت هذه المعارض أهدافها البعيدة الأثر ؟ .

هناك فى الخارج نجد قاعة عرض دائمة بالمدرسة ، أو متحفا يضم عناصر ونماذج مختلفة ، تساعد كثيراً على نمو الطفل فى التقدير والتذوق الفنى . هذا المعرض يستمر ويتغير من وقت إلى آخر ، ويشترك فى إخراجه التلميذ نفسه ، ويتعلم منه التلاميذ جميعا كيفية العرض والتنسيق والإخراج الفنى . أما هنا فنجد اهتمام المدرس بمجموعة ضئيلة من التلاميذ ، هم مساعدوه ، يعملون أعمالا ثانوية ؛ ولا يستفيد معظم التلاميذ فائدة تذكر .

ومن ذلك نرى أن المدرس يهتم فى الحقيقة بنفسه ويتجاهل التلميذ ؛ وبالتالى يهتم المفتش بنفسه ويتجاهل المدرس ؛ وبكل أسف يتسلسل الأمر حتى يصل إلى من هم أرقى من المفتش . فكرة مقنّعة دفع التلميذ إليها دفعاً ، وكذا المدرس والمفتش ؛ وكانت نتيجة هذا الدفع أن تلاشت الفكرة السامية من وراء تلك المعارض .

إن هذه المعارض بوضعها الحالى تقوم على أسس قد تهدم التلميذ تربويا وفنيا وخلقيا . فى الخارج نجد عمل التلاميذ بريئا من كل تدخل أجنبي ، تتمثل صفاتهم فيه ؛ والتلميذ يفخر بهذا العمل الذى صاغه بروحه ونفسه ، وابتدعه بأحاسيسه وأفكاره . وهنا ندخل معرضنا فنقرأ فيه أفكار المدرسين ، ولا نقرأ فيه أفكار التلاميذ الذين قد اختفت شخصيتهم تماما . إنها « دكتاتورية » المدرس التى تسعى إلى بضاعتها الرخيصة ، مقنعة فى عمل تلميذ برىء ، هو ساخر منها غير راض عنها . ونحن بذلك نعوده الكذب والرياء ، ونبتعد كثيرا عن تحقيق مثلنا التربوية العليا . وبالتالى يفقد التلميذ استمتاعه الحقيقى ، وانفعاله بكل تلك المواد التى صيغت وابتكرت منها نماذج وأشكال متنوعة .

يقول « رسكن » (Ruskin) ، الناقد والأديب والفنان الإنجليزى ، فى علاجه لمشاكل الجمال : إن التذوق الكامل هو القدرة على استخلاص أعظم سرور ممكن من منابع المواد المتعددة فى الطبيعة . ثم يقول : إن الذى يدعى أنه يستقبل السعادة من أي منبع آخر لكاذب ، وإنه يحمل ذوقا فاسدا .

فهل تحقق ذلك فى مدارسنا ومعارضنا ؟ وهل نال الطفل هذا القدر من التذوق والتقدير ؟

قد لا يكون هناك ضير فى إقامة معرض عام ، مع عدم تكريس كل الوقت له ، ومع مراعاة أن يبقى المعرض الدائم فى المدرسة ، تتبدل الأعمال فيه من وقت لآخر . ولكن ينبغى ، حرصا على نمو التلميذ نموا متكاملا صحيحا ، أن تتوارى شخصية المدرس ، وأن تظهر روح التلميذ ونفسيته فى عمله الفنى ؛ وأن يتذوق جميع التلاميذ جمال التكوين العام فى المعرض ، مع إبداء رأيهم ونقدهم ؛ وأن يوضح التلميذ وجهة نظره وسر مشروعه ، ومشكلاته التى واجهها فى قطعه التى ابتكرها ، وكيف تغلب على هذه المشكلات حتى أخرج عملا فنيا قيما — كل ذلك فى نقط بسيطة .

التأخر الدراسى فى الرياضة

للدكتور مختار حمزة
المدرس بمعهد التربية للمعلمات بالزمالك

مقدمة :

كثيراً ما يشكو الآباء والمدرسون من أن أبناءهم وتلاميذهم يتقدمون فى تحصيلهم الدراسى فى جميع المواد ما عدا مادة أو مادتين ، وفى مرحلة التعليم الثانوى تكون هذه المادة فى أحيان كثيرة هى الرياضة . وقد عن لى أثناء دراستى بانجلترا بحث الأسباب المؤدية إلى هذه الحالة ، وبدأت بأخذ آراء مجموعة كبيرة من مدرسى الرياضة بالمدارس الثانوية الإنجليزية . وقد عزا بعضهم ذلك إلى عيوب فى المناهج أو فى الكتب الدراسية أو فى توزيع الجداول ، وعزا بعضهم الآخر ذلك إلى البيت وتدخل الآباء فى الواجبات المدرسية ، كما عزاه آخرون إلى عيوب فى التلاميذ أنفسهم ، ولكنهم لم يستطيعوا تحديد هذه العيوب على وجه الدقة ، وبذلك ظهرت الحاجة لإثبات بعض هذه الأقوال ونفى بعضها الآخر ، بعد التحقق بالبحث العلمى . وهذا هو ما أخذته على عاتقى فى البحث الذى ألخصه فيما يلى . .

اختيار التلاميذ :

طلبت من عشر مدارس ثانوية — تقع جميعها فى منطقة يوركشير بانجلترا — أن تقدم لنا أسماء التلاميذ الذين تنطبق عليهم الشروط الآتية :

١ — أن يكونوا جميعاً فى السنة الثانية .

٢ — أن تكون أعمارهم محصورة بين ١٢ و ١٤ سنة .

٣ — أن يكون تحصيلهم الدراسى فى مختلف المواد سائراً على النحو المرغوب فيه ، ولكنهم متأخرون فى مادة الرياضة فقط .

والغرض من الشرطين الأول والثانى انسجام المجموعة ، وهذا شرط أساسى فى البحث .

وصلتنى أسماء ١٥٧ تلميذاً ، وكان أساس اختيارهم نتائج الامتحانات المدرسية . ولما كان لهذه الامتحانات بعض العيوب التى يمكن تفاديها فى الامتحانات الحديثة ، فقد أعددت امتحانات تحصيلية مقننة فى الحساب والجبر والهندسة . وبعد تطبيقها والفحص عن نتائجها استبعدت ٢١ تلميذاً ، وبقى لدينا ١٣٦ تلميذاً ، سنطلق عليهم من الآن فصاعدا اسم « مجموعة المتأخرين » .

طلبت أيضاً من كل مدرسة من هذه المدارس عينها أن تقدم لنا عدداً من التلاميذ العاديين يساوى العدد الذى قدمته لنا من المتأخرين ، وهؤلاء التلاميذ مختارون من نفس الفصول التى جاء منها التلاميذ المتأخرون .

أمامنا الآن مجموعتان من التلاميذ عدد كل منها ١٣٦ تلميذاً ، وأردت أن أوازن بين هاتين المجموعتين : المتأخرين والعاديين . لذلك وضعت لنفسى أسئلة محدودة لتبنى على أساسها خطة البحث . وفيما يلى نموذج لبعض هذه الأسئلة :

(١) هل مجموعة المتأخرين أقل فى مستوى ذكائهم من زملائهم العاديين ؟

(٢) لو كانت الإجابة بالإيجاب ، فهل نقص الذكاء هو السبب الوحيد لتأخرهم ، أم أن هناك أسباباً أخرى ؟

(٣) هل يختلف أعضاء المجموعتين فى ملكاتهم الرياضية اختلافاً بينا ؟

(٤) إذا كان الرد بالإيجاب فما هى العوامل الأساسية لهذا الاختلاف ؟ وإذا كان الرد سلبيا فما الاحتمالات الأخرى ؟

وهكذا وضعت عشرة أسئلة لا يسمح المجال هنا بإيرادها جميعاً ، واكتفيت بهذه الأمثلة . وهى تحتاج إلى تعليق سريع لزيادة إيضاح المقصود بها ؛ وذلك أنه أصبح من الأمور المسلم بها الآن فى علم النفس أنه يوجد علاوة على عامل الذكاء ملكات أخرى كالملكة اللغوية أو الملكة الميكانيكية أو الملكة الرياضية . وهذه الأخيرة هى التى تهمنا فى هذا البحث ، وهى من الملكات المعقدة ، التى تتركب من ملكات أبسط منها . وطريقة قياس هذه الملكة هى إجراء اختبارات عديدة يقيس كل منها ناحية من النواحى المتعددة التى تدل الدلائل على أنها ضمن مكونات تلك الملكة المعقدة .

الاختبارات :

وليست جميع الاختبارات التى استعملت فى هذا البحث من وضع الباحث، وإنما استعملت بضعة اختبارات أخرى معروفة ويمكن الاعتماد عليها

وكان برنامج الاختبار مكوناً مما يلى :

(ا) اختبار ذكاء « سمبلكس » (Simplex Group Intelligence Test.)

(ب) اختبارات تحصيلية فى الفروع الآتية :

الحساب : من وضع الأستاذ السير سيرل بيرت Sir Cyril Burt

الجبر والهندسة : من وضع الباحث على نفس النمط .

(ج) اختبارات الملكة الرياضية ، وعددها ١٩ اختباراً ، منها خمسة تم اختيارها من بين الاختبارات الموجودة من قبل ، وثلاثة عدلها الباحث ليزيد من صلاحيتها ، والباقى وقدره ١١ اختباراً وضعها الباحث .

نتائج الاختبارات والموازنة بينها :

(أولا) بينت النتائج نقص مستوى ذكاء مجموعة المتأخرين عن مجموعة العاديين نقصاً محسوساً . والمقصود بالنقص المحسوس هو أن الفرق بين متوسط كل من المجموعتين له دلالة إحصائية (Statistical Significance)

(ثانياً) إن مجموعة المتأخرين كانوا أضعف من العاديين فى الملكة الرياضية ، وخاصة فى النواحى الآتية :

ا — المقدرة على استخدام الأرقام وفهمها .

ب — المقدرة على التصور البصرى (Visual Imagery) .

(ثالثاً) ظهر أن بعض الأفراد فى مجموعة المتأخرين عندهم :

ا — ذكاء عال .   ب — ملكة رياضية جيدة

وقد أثارت هذه الحالات اهتمام الباحث ، فدرس حالة كل منهم على انفراد دراسة مستفيضة ، شملت تاريخ حياة الطفل ، وظروفه العائلية ، وظروف بيئته ، وأحواله المدرسية منذ بدء حياته ، وميوله ونشاطه حالياً ، إلى غير ذلك مما كان له أعظم الأثر فى تفهم المشكلة .

وقد ظهر نتيجة للتحليل الإحصائى عامل آخر هام جدا فى نتائج مجموعة المتأخرين ، وكان هناك ما يدعونا لأن نحدد هذا العامل بعدم الميل لمادة

الرياضة . وقد تابعت هذا العامل بدراسات أخرى للتحقق منه .

والطريقة الإحصائية التى اتبعت لا يمكن أن تعطينا فى مثل هذا البحث جواباً جازماً عن كنه العامل الذى يظهر ، وإنما تشير إلى احتمال فقط . ولذلك وجب متابعة البحث بطرق موضوعية أخرى ، كأن نطبق أحد اختبارات الميول ، ونوازن بين نتائج المجموعتين .

وقد اخترت لهذا الغرض اختبارا سبق أن وضعه الأستاذ هاملى (Hamley) ، أستاذ علم النفس السابق فى معهد التربية بلندن . ويتكون الاختبار من ٢٠ جملة قصيرة مثل : « أود أن أكون ناجحاً فى الرياضة » ، وعلى الطالب أن يضع علامة (✓) إذا كان موافقاً على ما جاء فى العبارة أو يضع علامة (×) إذا لم يكن موافقاً .

طبقت هذا الاختبار على أفراد المجموعتين . ولاحظت فروقاً واضحة فى استجابة هؤلاء التلاميذ لاثنتى عشرة جملة من العشرين كما يتبين من الجدول الوارد على الصفحة التالية . ويظهر من هذا الجدول بوضوح عدم ميل مجموعة المتأخرين لمادة الرياضة ، وأعتقد أن الأرقام تتكلم ، ولذلك سأترك التعليق عليه للقارئ .

ميول التلاميذ وميول المدرسين :

عقب إجراء اختبار الميل بهذه الكيفية ، تناقش الباحث مع مجموعة كبيرة من التلاميذ المتأخرين ليقف على ما لم يستطع الاختبار أن يظهره ، وقد ظهر أن هناك تيارات كثيرة تؤدى إلى تكوين ميول التلاميذ ضد الرياضة ، وأن السبل المؤدية إلى ذلك تختلف من تلميذ إلى آخر . وبودى لو سمح المجال أن أعرض بعض الحالات التى درست تفاصيلها ، ولكنى سأكتفى فى هذه المرة بالإشارة إلى أن جميع العوامل التى تنبأ بها مدرسوهم كانت صحيحة ، ولكنهم نسوا أو تناسوا أهم عامل هو المدرس نفسه : شخصيته ، وطريقته فى التدريس ، وما يكلفه التلاميذ من واجبات ، ومعاملته لهم داخل الفصل وخارجه . فكل هذه عوامل كان لها أكبر الأثر فى تكوين ميول التلاميذ . لقد كره بعض التلاميذ المادة إلى درجة كبيرة من أجل المدرس وحده .

ترى ما شعور المدرس نحو هؤلاء التلاميذ وأمثالهم ؟ وهل هو شعور متبادل ؟

كان بودى لو استطعت أن أختبر ميولهم نحو تلاميذهم ، ولكن قوانين المهنة تمنعنى من ذلك . إذن لنلجأ إلى طريقة غير مباشرة ، تلك هى أن نطلب من مدرس الرياضة فى كل مدرسة وضع تقديرات لتلاميذه — المتأخرين والعاديين — فى النواحى الخلقية والمزاجية ، وأن نطلب من اثنين غيره من المدرسين بكل مدرسة وضع تقديرات للتلاميذ أنفسهم . ويقول الأستاذ ڤرنون (P.R.Vernon) فى هذه المناسبة أن مثل هذه التقديرات تعتبر اختبارا لميول المدرس نحو تلاميذه أكثر من أنها تقديرات لصفات التلاميذ

نتيجة ١٢ سؤالا من أسئلة اختبار الميل للرياضة
لمجموعة التلاميذ العادين والمتأخرين

الجملة	النسبة المئوية للموافقين	
	العاديين	المتأخرين
أتعلم الرياضة ولكنى لا أستطيع تحديد ميلى نحوها .	١٦	٣٢
لا يهمنى أن أتعلم الرياضة أو لا أتعلمها .	صفر	٢٤
لا تهمنى الرياضة ولكن يؤسفنى أن أرى غيرى بهذا الشكل .	صفر	٣٢
لا أظن أن الرياضة شئ مهم فى تربية الإنسان .	٨	٤٠
بمقارنة الرياضة بالعلوم الأخرى يتبين جلياً أنها علم لا معنى له .	صفر	٣٢
أظن أن الرياضة عبء ثقيل .	صفر	٥٠
لن أسقط الرياضة من دراساتى حتى لو أتيحت لى الفرصة	١٠٠	٥٠
أشعر أنى أود تعلم الرياضة ولكن يبدو أنى لا أستطيع أن أتقدم فيها.	٢٤	٨٠
المعلومات الرياضية شيء مفيد ولذلك أهتم بتعلمها .	٩٢	٣٢
أظن أن الرياضة ألذ من جميع العلوم .	٥٦	صفر
أعتبر الرياضة من ألذ العلوم المدرسية .	٨٥	١٦
يسرنى أن أتعلم الرياضة فإنى ألتذ من قراءة كتبها .	٧٢	صفر

اختبار الصفات المزاجية والخلقية :

أعددت كشفا لهذا الغرض يشتمل على الصفات الآتية :

١ — الثقة بالنفس
٢ — المثابرة
٣ — تقديم الأفكار
٤ — الاهتمام بالتفاصيل
٥ — شدة التأثر بالمدح أو الذم
٦ — تركيز الانتباه
٧ — احترام النفس
٨ — الاهتمام بالأعمال المدرسية عامة
٩ — الثبات .
١٠ — الانشراح والتفاؤل
١١ — الأمانة العلمية

يتبع ذلك خانة كبيرة ليملأها المدرسون بما يتسنى لهم من بيانات يصح أن تلقى ضوءا على المشكلة . ومن أمثلة ذلك : الناحية الصحية للتلميذ ، نشاطه ، سلوكه العام ، هواياته داخل المدرسة وخارجها ، إلى غير ذلك .

وطلب من المدرسين أن يكون التقدير بوضع حرف من الحروف الآتية للدلالة على قوة كل صفة عند التلميذ :

ا = ممتاز
ب = فوق المتوسط
حـ = متوسط
ء = أقل من المتوسط
هـ = ردىء

وكان لا بد أن نتوقع بعض الخطأ فى مثل هذا التقدير الشخصى . ولذلك عند فحص النتائج اعتبرت ا ، ب كأنهما تعبران عن درجة واحدة ، وهى فوق المتوسط ، واعتبرت ء ، هـ كأنهما تعبران عن درجة واحدة ، وهى دون المتوسط .

وعلى هذا الأساس ظهر أن هناك اختلافا كبيراً بين تقديرات مدرسى الرياضة وتقديرات باقى المدرسين ، أى أن تقدير مدرس الرياضة اختلف عن تقدير زميليه للتلميذ الواحد . وقد وجدت فى كثير من الصفات أن مدرسى الرياضة قدروا تلاميذهم المتأخرين تقديرات ء أو هـ فى الوقت الذى كان فيه تقدير زملائهم لهؤلاء التلاميذ ا أو ب .

ربما قلنا إن من الجائز أن التلميذ المتأخر فى الرياضة لايثابر فيها ، ولا يركز انتباهه ، ولا يثق فى نفسه ، ولا يظهر عليه الثبات أثناء حصص الرياضة ، نتيجة لضعفه ولعدم ميله هو للمادة ، على حين أنه فى الحصص الأخرى يكون مثابراً ويركز انتباهه ويتصف بالثبات والانشراح والثقة بالنفس ،

لأنه يميل إلى المواد الأخرى . فأين يدخل ميل المدرس هنا إذن ؟

والإجابة على هذا السؤال تظهر بوضوح عند مقارنة تقديرات المدرسين للتلاميذ العاديين . وهنا نجد أن تقديرات مدرسى الرياضة لأفراد هذه المجموعة تفوق تقديرات زملائهم مدرسى المواد الأخرى . هذا حدث فى الوقت الذى كانت فيه تقديراتهم للمتأخرين على النحو الذى ذكرناه . أفليس فى ذلك برهان كاف على تدخل ميولهم فى الموضوع ؟

ماذا أفادت المدارس من هذا البحث ؟

لقد تفضلت علينا المدارس كثيراً بمنحنا كل هذا الوقت لإجراء هذه الاختبارات فى التحصيل الرياضى والذكاء والملكات والميول والصفات المزاجية والخلقية ، وسمحت لنا بالاطلاع على بطاقات التلاميذ ، وعرضت علينا تاريخ حياتهم ، وأعطتنا الفرصة للاتصال بذويهم ؛ وقد كلفها كل هذا الكثير من الوقت والجهد ، ولا شك فى أنهم كانوا يقصدون النفع لتلاميذهم . ولم نخيب ظنهم فينا ، فقد تمكن الباحث بعد مرور العام الأول على البحث من أن يرسل إليهم بعض النتائج التى تهمهم ، مما شجعهم على السماح لنا بمتابعة الاختبارات الأخيرة ، وبحث الحالات الفردية . وكان من ضمن الأشياء التى أفادت منها المدارس ما يأتى :

(١) شعرت المدارس بوجود مشكلة هامة هى مشكلة التلاميذ المتأخرين فى التحصيل الرياضى .

(٢) كذلك شعرت بأن برنامج الاختبارات الذى أجرى على التلاميذ بعد انتهائهم من مرحلة التعليم الابتدائى للقبول بهذا النوع من المدارس لم يكن كافيا ، وكان الواجب أن يشمل بعض اختبارات الملكات الرياضية وغيرها من الملكات .

(٣) ولما كانت اختبارات الملكات الرياضية تستغرق وقتا طويلا فى إجرائها ، ويصعب الحصول على مثل هذا الوقت عملياً ، فقد استفادت المدارس من البحث أنها استطاعت اختيار أصغر عدد ممكن من الاختبارات التى ثبت بالتحليل أنها مشبعة بعوامل الذكاء ، والقدرة على فهم الأرقام واستخدامها ، والقدرة على التصور البصرى ؛ وقد سبق أن أوضحنا أهمية هذه القدرات .

(٤) توجه بعض المدارس تلاميذها إلى شعب للعلوم والآداب والرياضة

ابتداء من السنة الثالثة الثانوية، وكان هذا التقسيم يتم بناء على نتائج الامتحانات المدرسية ، ولما كان لهذا الأساس عيوبه المعروفة ، وكانت تظهر آثارها فى فشل بعض التلاميذ فى الشعب التى وجهوا إليها ، فقد وجدوا فى اختبارات الملكات الرياضية حلا لتلك المشكلة .

(٥) أدرك المهتمون أهمية ميول التلاميذ كعامل هام للتحصيل الرياضى والتقسيم إلى شعب ، كما أسلفنا .

(٦) استفادت المدارس من دراسة الحالات الفردية ، لا سيما أنه أمكن علاج بعضها بمنتهى السهولة . ومن أمثلة ذلك أن بعض التلاميذ نشأت عندهم المشكلة بسبب التغيب عن المدرسة بضعة أيام ، وفوات جزء من المنهاج عليهم ، والرياضة بالذات تتأثر بمثل هذه الفجوات فى المعلومات ، إذ أن كل خطوة تعتمد على سابقتها ، فسد مثل هذه الثغرات يحل المشكلة . وقد قام الباحث نفسه بعلاج الكثير من هذه الحالات .

(٧) نتيجة لدراسة الحالات الفردية أدركت المدارس أيضاً أهمية التعاون مع المنزل ، وأهمية الوقوف أولا بأول على حالة كل تلميذ ، خصوصاً فى الوقت الذى يبدو عليه فى المدرسة أى شذوذ عن المألوف .

(٨) اهتمت المدارس بإجراء اختبارات تشخيصية (Diagnostic Tests) بين حين وآخر ، لاكتشاف العيوب الفردية ، ومحاولة علاجها قبل الانتقال إلى دراسة موضوعات جديدة .

إلى المدرس الناشىء :

مساهمة التلاميذ فى الدرس

للدكتور أحمد محمود طنطاوى
المدرس بمعهد التربية للمعلمين بالقاهرة

التدريس الجيد لا يكون أبداً بأن يتكلم المدرس وينصت التلاميذ . وإذا استغرق المعلم حصصه فى الشرح ، واحتكر الحديث ، وارتضى الصمت والموقف السلبى لتلاميذه ، عرضهم لأضرار وأخطار كثيرة .

ولعل فى المقترحات الآتية ما يعينك أيها الزميل على تفادى تلك الأضرار ، والسير بدروسك إلى الأحسن :

- اجعل من بين أهدافك عند الشروع فى تحضير كل درس أن توجه لتلاميذك أسئلة من النوع الذى يتطلب التفكير المركز العميق لا من النوع الآلى الذى يجاب عليه بغير جهد . ومن أمثلة تلك الأسئلة : ماذا تتوقع ... ؟ ماذا تستنتج ... ؟ ماذا تقترح ...؟ ما الذى كنت تفعله لو ... ؟ كيف ؟ ... لماذا ؟ .. إلخ .

- شجع التلاميذ على توجيه أسئلتهم إليك :
  (ا) بأن يتسع صدرك لقبول كل أنواع الاستفسارات .
  (ب) بأن لا تظهر ضيقك بتلميذ أو توبخه لكثرة أسئلته .
  (ح) بأن تنظم عملية إلقاء الأسئلة — بالاتفاق مع تلاميذك — كى يطمئن كل منهم إلى فرصته، ولا تقطع وحدة الدرس بسبب رجم الأسئلة كيفما اتفق .

- يسر لأكبر عدد ممكن من التلاميذ سبيل الاشتراك فى التفكير والبحث عن إجابات الأسئلة التى تصدر منك أو منهم، وذلك :

(ا) بأن تحول معظم الأسئلة التى تلقى عليك إلى تلاميذ الفصل كلهم ، ليجيب عليها من يشاء .

(ب) بأن تتحفظ بصبر عقب طرح الأسئلة ؛ فلا تبادر بالإجابة ، ولا تكشف عن موافقتك أو عدم موافقتك على أول إجابة يأتى بها التلاميذ ، بل تظل راغبا فى استقبال عدة إجابات أخرى من تلاميذ آخرين ، ثم بعد ذلك تعلق وتعلن حكمك على كل ما سمعت ، أو تدعو الجميع إلى الاحتكام إلى تجربة ، أو معاينة ، أو الرجوع إلى مصدر موثوق به .

● تعود — قرب نهاية كل حصة — أن تلخص درسك : فتذكر النقط التى فرغت مع تلاميذك من دراستها ، والمشاكل المتبقية أو المستجدة التى لم تحل بعد . وفى ضوء مقدرة التلاميذ :

(ا) طالب تلاميذك بالإجابة عن بعض الأسئلة المرتبطة بتلك المشاكل المعلقة .

(ب) عين لبعض التلاميذ — أفراداً أو جماعات صغيرة متعاونة — موضوعات جزئية محددة ، يدرسونها خارج حجرات الدرس ، ثم يتحدثون بنتائج دراستهم لها إلى بقية زملائهم فى الحصص التالية ، ويجيبون على أسئلتهم بشأنها .

(حـ) أعلن فى وضوح تام عن موضوع درسك التالى ، ووجه تلاميذك نحو المصادر الأمينة ، من مطبوعات ومتاحف وإخصائيين — وقد يكون من بين المصادر بعض أولياء الأمور أو أقارب التلاميذ .

ثم شجع الجميع على محاولة الاستفادة بهذا التوجيه ، بأن تبدأ درسك الجديد بالاستماع إلى من اهتموا وبحثوا .

● فتش دائماً عن فرص عملية لإشراك التلاميذ معك :

(ا) بأن تهيئ لهم فرص العمل داخل الفصل . فإن كنت مدرس علوم — مثلا — فاجتهد قبل كل شيء أن تمكن كل تلميذ من التجريب بنفسه .

فإن حال نقص الأدوات أو الأمكنة دون إمكان قيام كل تلميذ بعملية كاملة مستقلة ، فقسم الفصل مجموعات .

فإن تعذر ذلك ، فدع بعض التلاميذ أو أحدهم يجرى التجربة أمام الباقين تحت إرشادك .

فإن استحال هذا أيضاً فأعط كل تلميذ دوره فى مساعدتك .

(ب) بأن تغتنم كل فرصة للخروج بتلاميذك إلى حيث يشاهدون ويستكشفون بيئتهم بأنفسهم .

● استعن بوسائل الإيضاح الجيدة ؛ فإنها تقرب تلاميذك من الحقيقة ، وتزيد رغبتهم فى الدراسة ، وتغنيك عن الإطالة فى الشرح وكثرة الكلام .

اشتراك خاص لطلبة معاهد المعلمين

رغبة فى تيسير الاشتراك فى « صحيفة التربية » لطلبة معاهد التربية ومدارس المعلمين على اختلاف أنواعها جعل الاشتراك السنوى لهم ٤٠ قرشاً بدلا من ٦٠ . ويراعى أن يكون الطلب مختوماً بخاتم المعهد الذى ينتمى إليه الطالب .

وترسل الطلبات باسم « مدير إدارة صحيفة التربية » ، ٣ ميدان الخديو إسماعيل بالقاهرة . والمكتب مفتوح لقبول الطلبات يومياً من الساعة ٤ إلى الساعة ٦ بعد الظهر عدا أيام الجمعة .

المشروعات فى المدرسة النموذجية :

الفصل فى جو سودانى

للدكتور محمد خليفة بركات
المدرس بمعهد التربية للمعلمين بالقاهرة

أثبتت « طريقة المشروعات » نجاحاً كبيراً فى النهوض بالمستوى الثقافى العام للتلاميذ ، وفى تهيئة الفرص لهم للتزود بما يصلح لأن يكون نواة تحببهم فى القراءة والاطلاع فى خارج المدرسة . وكلما تنوعت المشروعات فى موضوعاتها ، بحيث تفتح للتلاميذ أبواباً جديدة من ضروب المعرفة ، ساعد ذلك على اتساع مدارك التلميذ وأفقه الفكرى . ولهذا يجب فى اختيار المشروعات ألا يتحيز المدرس لناحية تخصصه ، فيكثر من المشروعات التى تمس النواحى العلمية مثلا ، ويهمل بذلك النواحى الأدبية . حتى فى المشروع الواحد، ينبغى أن يعمل المدرس على تنويع خبرات التلاميذ بحيث لا يهمل بعض النواحى العلمية على حساب البعض الآخر . إذ أن الأصل فى طريقة المشروعات أنها لا تهتم بتقسيم نواحى المعرفة إلى مواد مدرسية منفصلة ، وإنما تحاول ربط الخبرات المدرسية فى شكل وحدات من الثقافة المتكاملة ، التى تتفاعل مع شخصية التلميذ وتؤثر فيها من جميع نواحيها .

وإلى القارئ مثالا لأحد المشروعات ذات الصبغة الأدبية فى ظاهرها ؛ ولكن التلاميذ ساروا فيه بطريقة بعيدة عن التخصص ، بحيث شمل نشاطهم كثيراً من النواحى المنوعة ؛ ذلك هو مشروع « تمثيل حياة السودانيين » .

وقد أثبت هذا المشروع نجاحاً كبيراً فى تحبيب التلاميذ فى الاطلاع ؛ ولم يقتصر ميلهم هذا على الفترة التى درسوا فيها المشروع بل امتد إلى ما بعد الانتهاء من دراسته بسنوات .

أتيحت لمدرس الفصل فرصة السفر فى رحلة إلى السودان . ولما وصل إلى هناك ، أرسل لتلاميذه بطاقات تمثل المناظر الهامة . ونواحى النشاط المميز للحياة فى تلك البلاد . وعند ما عاد من الرحلة ألقى محاضرة عامة على جميع تلاميذ المدرسة ، استعان فيها بالفانوس السحرى على

شرح شائق لما لقيه فى هذه الرحلة ، مما يهم التلاميذ معرفته عن حياة سكان السودان ، وطبيعة بلادهم وجوها ، وعن حياة أطفالهم وتلاميذ مدارسهم . وقد كان لكل هذا أثر كبير فى استثارة رغبة تلاميذ أحد الفصول للقيام بمشروع « تمثيل حياة السودانيين » .

وقد تدارس التلاميذ خطة السير فى هذا المشروع ، وبدأوا بتقسيم أنفسهم إلى مجموعات صغيرة ، تختص كل منها بجمع المعلومات فى ناحية من نواحى الحياة فى السودان ؛ كما بحثوا فى مدى ما يمكن أن يقدمه كل منهم من صور أو تحف سودانية ، أو بضائع مميزة للحياة فى السودان .

وناقش المدرس باقى مدرسى الفصل فى اجتماعهم الدورى لمعرفة مدى المساعدة التى يمكن أن يقوم بها كل مدرس فى تدريس مادته لإحياء المشروع ، وفى نواحى المشروع التى يمكن كل منهم استغلالها فى دروسه .

ثم بدأ تنفيذ المشروع بجمع البيانات عن الطريق إلى السودان ، ووسائل النقل المستعملة فى مختلف أجزائه . وأدى ذلك إلى دراسة ما يراه المسافر من المعالم والمناظر الهامة فى الطريق ، ثم دراسة نهر النيل ، ومنابعه ، ومجراه ، والمدن الهامة الواقعة عليه ، والخزانات والشلالات التى تعترض مجراه ؛ وقام التلاميذ بعمل خريطة بارزة لهذا الطريق ، مستعينين بالمعلومات الجغرافية ، والصور المختلفة .

ثم اتجهوا لدراسة الصور التى تمثل حياة السودانيين ، وقاموا بعمل النماذج فى الأشغال اليدوية لتصوير بعض النواحى الغريبة عليهم . ومن أمثال ذلك النموذج الذى قامت بعمله إحدى مجموعات التلاميذ لتمثيل « القطيات » فى قرية سودانية صغيرة ، وهى مجموعة منازل القرية ، المخروطية السقف ، وتبنى من الطين واللبن لتناسب الجو الحار وكثرة الأمطار ؛ ثم النموذج الذى قامت بعمله مجموعة أخرى من التلاميذ لتمثيل أحد الأسواق السودانية ، بما فيه من مختلف البضائع والسلع التى يبادلونها بالحبوب والجمال والأغنام ؛ ثم نموذج قامت به مجموعة ثالثة يمثل مناظر مختلفة لصيد الحيوانات المفترسة ، وقد ساعدهم على ذلك ما رأوه من صور ، وما قرأوه من قصص ، عن صيد التماسيح وصيد السباع والنمور ، وغابة القردة ، وهكذا .

وقد زين التلاميذ فصلهم بمجموعة من الصور التى تمثل الحياة فى السودان ، مثل تمثال غردون فى الخرطوم ، ومدرسة فاروق الأول ، ومدينة

أم درمان ، وبعض المناظر التى توضح تقدم المدنية فى الخرطوم ، ثم مناظر للملابس التى تميز أبناء السودان فى شماله وجنوبه ، وأدوات الزينة التى يتحلى بها السودانيات ورؤساء القبائل ، ومناظر تمثل السودانيين فى حفلاتهم ورقصاتهم وألعابهم .

كما أحضر التلاميذ إلى الفصل مجموعة من البضائع السودانية ، التى ساعدت على صبغ الفصل بجو سودانى ، كجلود النمور والثعابين ، وبعض الأدوات المصنوعة منها ؛ ونماذج للتماثيل والأدوات المصنوعة من سن الفيل ، والتى تمثل دقة هذه الصناعة ومهارة الصناع فيها هناك ، ثم أدوات عمل القهوة على الطريقة السودانية — وهى المعروفة با « لجبنة » — والموقد ، ومطحن البن ؛ وبعض الآنية والأدوات المنزلية التى تميز الحياة المنزلية السودانية .

وقد قرأ التلاميذ كثيراً عن تاريخ علاقة مصر بجنوب الوادى ، وتطورات القضية السودانية ، والنظام السياسى هناك ؛ كما قرأوا عن التعليم فى السودان ، والمدارس المصرية فيه ، وحياة التلاميذ فى المدارس المختلفة .

وكتب التلاميذ معبرين عما شاهدوه فى الصور والنماذج ، وعما استخلصوه من قراءاتهم عن السودان . واستغل مدرس اللغة العربية هذه المناسبة فكان يستمد موضوعاته الإملائية والإنشائية مما يتعلق بهذا النشاط الذى يشغل التلاميذ ، كما ألف لهم نشيداً عن الحياة فى السودان ، كان التلاميذ ينشدونه فى دروس الموسيقى .

ومما زاد فى بهجة المشروع ، وأكسبه روحاً حية ، أن دعا المدرس أحد أبناء السودان إلى الفصل ، للتحدث إلى التلاميذ عن الحياة فى بلاده ، مقارنا بينها وبين الحياة فى مصر ، فيما يتصل بحياة الأطفال والنساء والكبار ، فى أعمالهم وألعابهم وجدهم ولهوهم ، وأفاض فى الروابط الدينية واللغوية والجغرافيه التى تربط شطرى الوادى .

وفى الحفلة المدرسية العامة التى أقيمت فى نهاية العام الدراسى اشترك تلاميذ هذا الفصل بقطعة تمثيلية قاموا فيها بتمثيل الأدوار التى تمرنوا عليها أثناء سير المشروع ، فأكسبهم ذلك مراناً وثقة بأنفسهم ، وساعد على تثبيت الخبرات التى كسبوها فى دراستهم للمشروع .

ومع أن النشاط فى هذا المشروع قد استغرق حوالى شهرين من السنة الدراسية فقط ، فقد لوحظ استمرار نشاط التلاميذ فى متابعة كل ما يتصل بالحياة فى السودان ؛ إذ كان يلفت نظرهم فى المجلات والصحف اليومية كل نبأ يتعلق

بالسودان ، حيث كان يوحى إلى نفوسهم معنى خاصا .

وهكذا أتيحت لتلاميذ هذا الفصل فرصة ذهبية لوضع الأساس الذى تبنى عليها الدراسات الحدية فيما يتصل بهذا المجال الثقافى ، بطريقة طبيعية مثمرة ، لاشك أن لها أثراً كبيراً فى تربية التلاميذ تربية ثقافية واجتماعية ووطنية .

ومن الواضح أنه إذا أمكن لتلاميذ كل فصل أن يدرسوا مجموعة من المشروعات المختلفة كل عام ، فسيخرجون من مدرستهم وقد تفتحت أذهانهم واتسعت أفاقهم العقلية .

المواد الاجتماعية وطريقة المشروعات

للأستاذ محمد واصف حمص
ناظر مدرسة الأورمان النموذجية

كان لى حظ تطبيق طريقة المشروعات فى التعليم مدة إحدى عشرة سنة ، منها أربع بالفصول التجريبية الملحقة بمعهد التربية ، وسبع بالمدرسة النموذجية بحدائق القبة . ولقد هيأت لى هذه المدة فرصة لا بأس بها لتطبيق هذه الطريقة عملياً ، فوجدت فيها مجالا حيوياً لتدريب شخصية الطفل ، وللخبرة التى تشمل المجتمع والبيئة معاً ؛ كما أن فيها مجالا للتدريب على الإنتاج ، وكل ما يتطلبه من اختيار ، وتفكير ، وتصميم ، وتنظيم ، وبذل للجهد ؛ فهى طريقة لإعداد الطفل للبيئة وللحياة . وهى طريقة لا تتناول العلوم المختلفة كغرض أساسى فى ذاتها ، ولكنها تتناولها على صورة طبيعية كلما لزمت لتحقيق أى غرض من أغراض المشروع . فالعلوم — سواء أكانت طبيعية أم اجتماعية — ليست هدفاً فى ذاتها فى طريقة المشروعات ؛ والمعلومات لا ترد فيها مقسمة مبوبة ، ولكنها تأتى بطريقة طبيعية ، مترابطة ، ذات فائدة حيوية لتحقيق أغراض المشروع . فالطفل الذى تعلم بطريقة المشروعات لا يدرك الحقائق العلمية كأجزاء فى علوم منفصلة ، ولكنه يدركها باعتبارها وحدات مترابطة فى كتلة معلوماته ، وخبرات عملية مجدية وصل إليها بنفسه ، كما وصل إليها أسلافه من قبل ، عن طريق بذل الجهد وتعدد التجارب والاستفادة من الأخطاء .

على أننا إذا نظرنا إلى المعلومات المكتسبة طبيعياً فى أى مشروع من حيث توزيعها على المواد الاصطلاحية ، كالجغرافيا والتاريخ والطبيعة ومبادئ العلوم ، نجد أن المشروع قد تغلب عليه بحكم موضوعه صبغة عامة لأحد العلوم ، أو لمجموعة منها . ومن هنا درجنا على أن يشرف مدرسو الآداب على المشروعات التى تغلب عليها الصبغة الاجتماعية ، ومدرسو العلوم على المشروعات التى تغلب عليها الصبغة العلمية .

ولقد بلغ عدد المشروعات التى قام تلاميذى بها خمسة وعشرين مشروعاً رئيسياً ، تفرع عنها عدد كبير من المشروعات الفرعية ، وتكرر الكثير منها فى أعوام مختلفة . ويمكن تقسيم هذه المشروعات إلى أربعة أنواع على أساس اختلاف الصبغة العلمية فى كل منها :

فالنوع الأول يتمثل فى المشروعات التى ترمى إلى تمثيل حياة الشعوب القديمة . وهذا النوع تغلب عليه الصبغة التاريخية ، كمشروع تمثيل « حياة قدماء المصريين » .

والنوع الثانى يتمثل فى الرحلات . وهذه تغلب عليها الصبغة الجغرافية ، كمشروع « رحلة إلى مدينة بورسعيد » .

والنوع الثالث يتمثل فى المشروعات التى ترمى إلى تمثيل حياة الشعوب المعاصرة ، وتغلب على هذا النوع صبغة الجغرافيا البشرية خاصة .

أما النوع الرابع فيتمثل فى مشروعات المشاهد والقصص التمثيلية . وهذه المشروعات تغلب عليها أحياناً الصبغة التاريخية ، كتمثيل قصة « خوفو » ، كما تغلب عليها أحياناً أخرى الصبغة الجغرافية كتمثيل مشهد لإحدى قرى الهنود الحمر .

هذه الأنواع التى ذكرتها من المشروعات يغلب عليها كلها ، من جهة المعلومات المكتسبة ، صبغة المواد الاجتماعية ؛ وهذا ما أريد توضيحه فى هذه الكلمة. وسأبدأ الآن بتوضيح الخطوات الرئيسية للمشرع ، مبيناً بوجه خاص أوجه النشاط المختلفة التى بذلها التلاميذ عند تنفيذ كل نوع من هذه المشروعات .

أولا — اختيار المشروع :

الخطوة الأولى هى اختيار المشروع . وقد اتبعت ثلاث وسائل كانت تؤدى فى النهاية إلى اختيار يتحمس التلاميذ له . وتتلخص هذه الوسائل فيما يأتى :

الوسيلة الأولى هى الأحاديث الحرة ، كسؤال التلاميذ عما فعلوه فى الإجازة الصيفية من رحلات ومشاهدة أفلام إلى غير ذلك .

والوسيلة الثانية تكون بعرض أفلام سينمائية خاصة ، كفلم عن آثار قدماء المصريين ، أو عن خيوانات الصيد فى السودان ، أو عن خياة الإسكيمو .

والوسيلة الثالثة هى القيام برحلات معينة ، كزيارة أهرام الجيزة أو سقارة ، أو دار الآثار المصرية .

وعن طريق هذه الوسائل ، جميعها أو بعضها ، يقترح بعض التلاميذ أو معظمهم القيام بمشروع معين . وفى بعض الحالات قد يستهوى المدرس التلاميذ إلى مشروع أو عدد من المشروعات فيقترحونها .

هذه المشروعات المقترحة تناقش جميعها ، وتبحث مع التلاميذ للحكم عما إذا كانت صالحة للتنفيذ أم لا . وفى أثناء هذا البحث يجدر بالمدرس أن يستحضر فى ذهنه الحقائق الآتية :

١ — إمكانيات المجتمع المدرسى الزمانية والمكانية والاقتصادية والاجتماعية .

٢ — مقدرة التلاميذ التنفيذية ، بمراعاة سنهم وخبراتهم السابقة وميولهم الطبيعية وقدراتهم الخاصة .

٣ — صلاحية المشروع لأن يستغل خبرات التلاميذ السابقة ويرقيها ، كما يزودهم بخبرات جديدة متنوعة .

٤ — الفرص التى يتيحها المشروع كى يكسب التلاميذ قدراً مناسباً من المعلومات ويتدربوا على التفكير والبحث .

وبعد بحث كل المشروعات المقترحة ، يجب أن يترك للتلاميذ مجال الاختيار الحر ، حتى يكون المشروع مشروع التلاميذ حقيقة ، وحتى يقبلوا عليه فى حماسة .

وليلاحظ المدرس أن سوء اختيار المشروع ، أو عدم ملاءمته للتلاميذ من أى وجه ، يؤدى إلى فقدان الاهتمام به ؛ وهذا بدوره يؤدى إلى الضياع وعدم الإنتاج .

ثانياً — رسم الخطة :

الخطوة الثانية من خطوات المشروع هى رسم الخطة . فبعد اختيار المشروع يعطى التلاميذ الفرصة ليفكر كل منهم فى خطة تنفيذه . وتمتد هذه الفرصة فى معظم الأحيان إلى يومين أو ثلاثة أيام كى تختمر أفكار التلاميذ وتنضج . وعند بحث الخطط فى الفصل تناقش الخطط المختلفة التى يقترحها التلاميذ ، ثم يختارون أحسنها بإرشاد المدرس وتوجيهه . وعند اختيار الخطة يراعى المدرس مقدرة التلاميذ العملية ، كما

يراعى كمية المواد اللازمة وهل يمكنه الحصول عليها ، ومدى ملاءمة أنواعها ومناسبتها للأطفال .

ثالثاً — التنظيم :

والخطوة الثالثة من خطوات المشروع هى التنظيم . وتتناول خطوة التنظيم هذه عدة نقط ، تتلخص فيما يلى :

ا — توزيع العمل : فمعظم المشروعات جمعية ، وهى تحتاج فى تنفيذها إلى الجهود المنسقة للمجموعة كلها ، بحيث لا يترك أى فرد دون بذل ما فى طاقته لتنفيذ المشروع المتفق عليه . ولذلك وجب توزيع العمل فى المشروع على أساس مراعاة ميول الأفراد و رغباتهم وقدراتهم وتناسق جهودهم وتعاونهم . وكثيراً ما تكون مجموعات صغيرة من التلاميذ للقيام بأعمال معينة ، ويجب أن تشعر كل من هذه المجموعات الصغرى أنها وحدة فى المجموعة الكبرى التى هى الفصل ، وأن هذه المجموعة الكبرى تسعى لتحقيق هدف واحد هو تنفيذ المشروع . فمثلا ، فى تمثيل حياة قدماء المصريين اختارت مجموعة من التلاميذ أن تعمل نموذجا من الخشب لقصر النبيل ، وكان معظم أفراد هذه المجموعة ممن برعوا فى أشغال الخشب ؛ واختارت مجموعة ثانية أن تعمل نماذج من الصلصال تمثل بناء الأهرام ، وهكذا .

ونتيجة لهذا التوزيع فى العمل وفقاً لميول الأطفال وقدراتهم ، كان الأطفال يتحمسون له ، وينتجون إنتاجا متقنا بالنسبة لسنهم . كذلك ظهرت قدرات خاصة عند كثير من الأطفال نتيجة للاستعداد الفطرى وللتحمس وتكرار الخبرات الشائقة ؛ وقد اتخذ بعض التلاميذ هوايات مما أتقنه ، فأتقن بعضهم صنع التماثيل من الصلصال ، وأتقن البعض الآخر أشغال « الرافيا » ، وهكذا .

ب — تمويل المشروع : المدرسة هى المسئولة أولا عن دفع النفقات جميعها تقريباً فى مثل المشروعات التى أشرنا إليها . أما فى المشروعات الاقتصادية الإنتاجية ، كمشروع تأليف شركة تعاونية ، فيشترك التلاميذ بأسهم ذات قيمة ثابتة ، ويحصلون على الأرباح أويتحملون الخسائر فى آخر العام .

حـ — المواد اللازمة : واجب المدرسة هو توفير المواد اللازمة لأعمال المشروعات . ويجب أن يتعلم التلميذ الاقتصاد فى استعمال المواد ، كما يجب أن يتعلم الاستفادة من فضلات المواد وبقاياها ، كورق الجرائد القديمة الذى صنع منه التلاميذ خوذات الجنود الرومان اللازمة للتمثيل ، وكصناديق الصابون

الفارغة التى استعملوها فى صنع عرش للملك خوفو . هذا المبدأ يعطى الأطفال فرصة للأبتكار فى استغلال هذه البقايا ويدربهم على الاقتصاد . أما المواد غير الموجودة بالمدرسة فتشترى من الخارج .

ويجب أن تكون أشغال المشروعات فى المدارس الابتدائية من مواد مناسبة لقدرة التلاميذ ، كالبلاستيسين والصلصال والورق « والرافيا » والخيزران والجريد والخوص والخشب واللوف والليف والسيسال والإسفنج . ويستعمل الاحتياط التام فى استعمال المواد الخطرة كبعض « البويات » والألوان السامة وكالأحماض والقواعد الكاوية .

ويجب أن نلاحظ أن ما تقرر فى خطوتى رسم الخطة والتنظيم قابل للتعديل فى ضوء التنفيذ . وهذا التعديل يقترحه أو يشترك فيه التلاميذ .

رابعا — التحضير :

والخطوة الرابعة من خطوات المشروع هى خطوة التحضير . وتتناول هذه الخطوة الرئيسية بعض نقط تتلخص فيما يلى :

ا — تجهيز الأدوات : يكون هذا بتجهيز أدوات الرسم والأشغال ، وإعداد السينما واستحضار الأفلام اللازمة ، وإعداد الفانوس السحرى واستحضار الصور المطلوب عرضها ؛ وكذلك إعداد الأجهزة الجغرافية والخرائط والمصورات اللازمة . وكل هذه الأدوات يقوم المدرس بتجهيزها قبل وقت استخدامها وفق الخطة التى سيسير عليها .أما الصور فيصح أن يعتمد المدرس على التلاميذ فى استحضارها وتجهيزها للعرض . ويراعى المدرس إرشاد التلاميذ إلى طريقة استعمال هذه الأدوات والمحافظة عليها وصيانتها ، كما يجب عليه مراقبتهم جيدا أثناء استعمالها حتى لا يتلفوها أو يتعرضوا هم أنفسهم للضرر ؛ وبذلك لا يتعطل العمل عند البدء فى التنفيذ ، ولا يحدث ما يلام عليه المدرس أو التلميذ .

ب — الحصول على المعلومات : يساعد المدرس تلاميذه بوضع الأشياء الآتية فى متناول أيديهم : مراجع سهلة (توضع فى مكتبة الفصل) — جداول الإحصاء — إعلانات شركات السياحة — مجموعات صور — النشرات التى تصدرها الهيئات المختلفة — قصاصات الجرائد والمجلات . (أمثلة : نشرة شركة قناة السويس — نشرات شركات بنك مصر — إعلانات سكك حديد الحكومة المصرية — إعلانات شركات السياحة المصرية والأجنبية — نشرات مصلحة التجارة والصناعة — مجلة سمير التلميذ — إحصاء الجيب) .

حـ — الاتصال بالهيئات والأفراد : تستدعى مشروعات الرحلات اتصالا بالمصالح المختلفة والهيئات والشركات ، للحصول على تصريحات بالزيارات والرحلات أو لضمان التسهيلات أثناء الرحلة ، أو لتخفيض الأسعار أو الإعفاء من الأجور ، أو لترتيب المبيت أو الانتقال . كذلك يستدعى الحال فى بعض المشروعات الاتصال ببعض الأفراد من الإخصائيين لإلقاء كلمة على التلاميذ كى يحصلوا على بعض المعلومات اللازمة . وهذه الاتصالات المختلفة يجب أن تتم قبل المواعيد المحددة للزيارة أو الرحلة بأسبوعين على الأقل ، حتى يسير تنفيذ المشروع من غير تعطيل . وقبل القيام بهذه الاتصالات يحرر التلاميذ خطابات إلى الجهات المختصة ، وينتقى أحسن الخطابات ، وترسل صورته إلى المكان المقصود ، على أن يوقعه ناظر المدرسة (لأن بعض الهيئات والمصالح لم تصل بعد إلى درجة تقدير مثل هذه الخطابات إذا وقعها التلاميذ ، فقد حدث أن رئيس إحدى المصالح احتج على إرسال خطاب إليه من التلاميذ) .

وتعتبر خطوة التحضير هذه من أهم الخطوات فى المشروع ، إذ بدونها يتخبط التلاميذ فى السير ، ويصبح الأمر فوضى لا ضابط له ولا نتيجة من ورائه .

خامساً — التنفيذ :

أما الخطوة الخامسة من خطوات المشروع فهى خطوة التنفيذ . وهذه هى صلب المشروع ، وبها يتحقق الغرض الخاص منه ، كما تتحقق الأغراض العامة من اكتساب المهارة والخبرة ، وإتاحة الفرصة للابتكار والإتقان . وعلى المدرس أن يراعى عقد اجتماعات دورية لبحث المصاعب التى تصادف التلاميذ عند التنفيذ وطرق التغلب عليها .

وتتناول خطوة التنفيذ هذه أربع نواح : الأولى أوجه النشاط ، والثانية المعلومات ، والثالثة القدرات المكتسبة ، والرابعة التجسيل .

١ — أوجه النشاط فى المشروع : يمكن توضيح هذه النقطة بسرد أمثلة لما يقوم به التلاميذ فى مختلف أنواع المشروعات . فمثلا فى مشروع تمثيل حياة قدماء المصريين قام التلاميذ بأوجه النشاط الآتية ، وهى مرتبة حسب ترتيبها الزمنى :

(١) القيام برحلات تمهيدية ، وأخرى توضيحية ، لمواقع الآثار المصرية ، كرحلة إلى أهرام الجيزة أو سقارة أو دار الآثار المصرية .

(٢) عمل نموذج من الورق والصلصال ، أو من الورق والخشب ،

لأهرام الجيزة وما حولها من الآثار التى شاهدها التلاميذ فى رحلتهم التمهيدية إلى هناك . وقد صاحبت عمل هذا النموذج دراسة عدة موضوعات ؛ فدرس التلاميذ معتقدات قدماء المصريين الدينية ، وطريقة بناء الهرم ، وآلات قطع الأحجار ، وطريقة نقلها ، وتصميم الهرم ، وقصة الساحر « ددى » ، وطريقة التحنيط ، وأنواع التوابيت ، والاحتفالات الجنازية ، ومعبد الوادى ، وطريق الوادى ، وأبو الهول .

(٣) عمل نموذج لأحد معابد الآلهة من الخشب . وقد صاحب عمل هذا النموذج دراسة آلهة قدماء المصريين ، والكهنة وأقسامهم ، والاحتفالات الدينية ، وأعياد الآلهة .

(٤) عمل نموذج من الخشب والورق المقوى لقصر النبيل المصرى القديم ، وقد استدعى عمل هذا النموذج دراسة هندسة قصور النبلاء ، ومحتوياتها ، والآلات الموسيقية ، والرقص المصرى القديم ، وقوارب الصيد ، وأدوات الصيد ، ومزارع النبيل حول القصر .

(٥) عمل نموذج من الصلصال أو البلاستيسين لبيت الفلاح المصرى القديم ، واستدعى هذا دراسة قرى الفلاحين ، وعمل الفلاح اليومى ، والآلات الزراعية ، وصاحبته دراسة آلات الرى ، وطريقة رى الحياض ، وزراعة القمح والشعير ، وعيد الحصاد وأناشيده ، وخزن الحبوب ، وأهم المحاصيل ، وأهم الأشجار ، وبعض النباتات والأزهار الهامة — الكتان والخروع والبردى واللوتس . ثم درس التلاميذ العصر الذهبى للفلاح — أمنمحعت الثالث ومشروعات الرى فى عهده .

(٦) عمل نماذج لبعض ما وجد من الآثار فى عصر الإمبراطورية ، كتمثالى ممنون ، وآثار مقبرة توت عنخ آمون ، والعجلات الحربية ، والسفن المصرية التجارية والحربية . وقد استدعى عمل هذه النماذج دراسة عصر الإمبراطورية المصرية دراسة مبسطة شائقة .

(٧) رسم مناظر من بعض القصص المصرية ، وتلوينها بالألوان ، أو تمثيلها بالبلاستيسين وعرضها فى الفصل ، أو تمثيلها على المسرح ، كقصة البحار الغريق ، وقصة الفلاح الفصيح .

(٨) مشاهدة أفلام خاصة بالموضوع ، كفلم الآثار المصرية بالوجه القبلى ، والآثار المصرية بالواحات .

(٩) جمع صور عن الآثار المصرية والآلهة المصرية ، وجمع صور الآثار المصرية المطبوعه في نشرات شركات السياحة ، وتعليقها بالفصل أو تكوين مجموعة خاصة منها .

(١٠) جمع بعض التماثيل الخزفية الزائفة التى تباع فى الصعيد للآلهة المصرية ؛ والجعارين ، والمصابيح ، الخ ؛ على أن يوضح للتلاميذ أنها زائفة . وهذه تساعدهم كثيراً فى عمل تماثيلهم وفى تكوين مجموعاتهم .

(١١) تمثيل بعض المناظر والروايات التى تبين روح العصر فى العصور المختلفة ، كرواية توحيد القطرين ، ومناظر عيد الحصاد ، ورواية الملك خوفو .

أما مشروعات الرحلات ، كمشروع رحلة بورسعيد ، فتسلسل أوجه النشاط فيه كما يلى :

(١) إعداد التصريحات اللازمة لزيارة هذه الأماكن ، على أن يقوم التلاميذ بتحرير الخطابات للجهات المختصة كما سبق شرحه .

(٢) بحث بعض المشاكل التى ستعرض أثناء التنفيذ والقطع برأى فيها بعد تمحيصها . ومن أمثلة هذه المشاكل ما يلى :

ا — اختيار وسيلة المواصلات المناسبة (القطار فى رحلة بورسعيد) . وبهذه المناسبة عرف التلاميذ كيف يقرأون جداول السكك الحديدية ، كما تعلموا حساب الزمن البسيط ، وحساب المسافات بالكيلو متر ، وجمع وطرح الأعداد المنتسبة .

ب — مشكلة المبيت — اختيار الأنسب من الوسائل ، وحساب النفقات .

حـ — مشكلة الطعام — الاتفاق على شرائه من مدينة بورسعيد .

ى — الاتفاق على برنامج الرحلة ، على أن يقوم التلاميذ بكتابته بخط جيد مع نبذة قصيرة جدا عن الأماكن التى سيزورونها .

(٣) القيام بالرحلة فى ميعادها المحدد ؛ وتوزع عليهم خرائط صامتة تبين خط السير ليكتب عليها التلاميذ المعالم الهامة فى الطريق ، كالمحطات الرئيسية ، والترعة الإسماعيلية ، وقناة السويس .

(٤) تنفيذ برنامج الزيارات بدقة بقدر الإمكان . وفى هذه الرحلة زار التلاميذ بطارية السلام ، وتمثال ديلسبس ، وشاطئ بور سعيد ، والملاحات ، وبورفؤاد ، وبحيرة المنزلة ، والمنارة ، ومطار بورسعيد ، وبوغاز الجميل ، والسفينة أراميس .

(٥) كان التلاميذ يقومون بكتابة تقارير يومية عما لاحظوه وما سمعوه من أستاذهم أو من المختصين فى الأماكن التى زاروها ، معتمدين فى تقاريرهم على الرسم والأرقام المفصلة .

(٦) رسم بعض الصور الشمسية التى تسجل خطوات الرحلة ، وجمع صور الأماكن التى شاهدوها .

(٧) حساب النفقات اليومية للرحلة من طعام ومواصلات ومبيت وتقييد ذلك .

(٨) كتابة خطابات شكر بعد العودة لمن أدوا خدمات لأعضاء الرحلة.

(٩) دراسة ما أراد التلاميذ التوسع فى دراسته مما شاهدوه دراسة عملية ، بعمل النماذج من الصلصال والبلاستيسين والورق والخشب ، كنموذج ميناء بورسعيد ، ونموذج المنارة ، ونموذج السفينة أراميس .

(١٠) ترتيب ما جمعه التلاميذ من الصور والأصداف البحرية ونماذج الملح المتبلور ، وعرض هذه المجموعات فى الفصل مع كتابة البيانات عن كل مجموعة .

(١١) قيام بعض التلاميذ بإلقاء كلمة على تلاميذ المدرسة فى أى موضوع من موضوعات الرحلة ، كموضوع « قناة السويس » .

أما مشروعات تمثيل حياة الشعوب المعاصرة ، كمشروع تمثيل حياة الإسكيمو ، فقد كان ترتيب أوجه النشاط فيها كما يلى :

(١) مشاهدة شريط سينمائى عن بلاد الإسكيمو .

(٢) القيام بعمل نموذج لقرية من قرى الإسكيمو من الملح المتبلور وقشور البيض والبلاستيسين. وقد استدعى عمل هذا النموذج دراسة الموضوعات الآتية دراسة عملية : الصحراء الثلجية — مساكن الإسكيمو — الملبس والمأكل — العادات .

(٣) القيام برحلة إلى حدائق الحيوان بالجيزة لمشاهدة بعض حيوانات بلاد الثلج : الدب القطبى — الفقمة .

(٤) عمل نماذج من البلاستيسين أو الصلصال لحيوانات بلاد الثلج ، وقد استدعى عمل هذه النماذج دراسة أنواع الحيوانات فى بلاد الثلج ، وطرق صيدها ، وآلات الصيد ، وفوائد هذه الحيوانات لسكان بلاد الثلج .

(٥) جمع صور عن الإسكيمو ، أو رسم صورهم وملابسهم بالورق الملون .

(٦) الاستماع إن أمكن إلى بعض أفراد هذه الشعوب فى وصف بلادهم وحياتهم وعاداتهم وملابسهم كما ، حدث فى مشروع ، تمثيل حياة اليابانيين .

(٧) تمثيل منظر من المناظر التى تصور حياة هذه الشعوب ، كالمنظر الذى مثله التلاميذ فى مشروع تمثيل حياة الهنود الحمر .

أما مشروعات الروايات التمثيلية فتسلسل أوجه نشاط التلاميذ فيها على الوجه الآتى :

(١) يطلع التلاميذ على أحد المناظر أو الروايات التمثيلية ، أو الأناشيد السهلة المناسبة لهم ، والتى يدور موضوعها حول أحد مشروعاتهم ، كرواية « خوفو » مثلا .

(٢) يرغب التلاميذ فى تمثيل الرواية ؛ فيقومون بحفظ أدوارهم جيداً مع التمثيل ، وذلك بعد أن يختار كل منهم الدور الذى يعجبه ؛ ويقوم المدرس فى النهاية باختيار أنسب الأشخاص لتمثيل تلك الأدوار .

(٣) يقوم كل فرد بتجهيز ملابسه وأدواته بنفسه ؛ فتصمم الملابس على الورق بعد التحقق من طرازها التاريخى ، ويشترى النسيج باللون المطلوب ، أو يصبغ باللون المرغوب فيه ويزخرف ، ويصنع لباس الرأس والقدم والأدوات اللازمة من مواد بسيطة مناسبة ، كورق الجرائد والورق المقوى والخشب والجلد « والرافيا » والخرز والسيسال والسلك .

(٤) يكلف فريق من التلاميذ ، أو الفصل كله متعاوناً ، إعداد المسرح ، ورسم ستائر المناظر اللازمة بالألوان ، وكذلك إعداد الأدوات اللازمة للمسرح ، كالعرش والأعمدة والمراوح .

(٥) يقوم التلاميذ بتمثيل الرواية بعد إتقانها ، وذلك فى حفل العرض الدراسى الذى يقام آخر كل سنة دراسية ، أو فى إحدى حفلات الأسر التى تقام أثناء العام .

ويلاحظ أن هناك اتجاهاً حديثاً لاستغلال طريقة المشروعات لصالح البيئة التى يعيش فيها الطفل فضلا عن صالحه هو . فالهدف السائد إلى الآن لاستخدام طريقة المشروعات هو إعداد الطفل للبيئة والحياة ، عن طريق ترقية خبراته ومهاراته ، ثم تزويده بخبرات ومهارات جديدة متنوعة تنفعه فى

حياته المستقبلة . أما الاتجاه الحديث فيحتم أن تبذل هذه الخبرات والمهارات المكتسبة عن طريق أوجه النشاط فى المشروع لرفع مستوى البيئة فى أى ناحية من نواحيها ، بحيث تتسق تلك الناحية مع الهدف الأصلى للمشروع . بمعنى أن الغرض من أى مشروع يجب أن يحمل بين طياته غرضاً عاماً ينبث فى كل المشروعات ، هو رفع مستوى البيئة ، وبهذه الطريقة يكون الطفل فى طريقة المشروعات مؤثراً فى بيئته كما أنه متأثر بها . فالبيئة تزوده بخبرات أسلافه ، كى يرفع من مستواها وبالتالى من مستوى الأجيال القادمة .

فمثلا (١) فى مشروعات تمثيل حياة الشعوب القديمة ، كتمثيل حياة قدماء المصريين ، يمكن أن يضاف إلى غرضها الخاص أغراض أخرى كعمل إعلانات لزيارة الأماكن الأثرية ، أو عمل دليل مبسط للمتحف المصرى أو لأى منطقة أثرية ، أو عمل دعاية للمحافظة على سلامة الآثار ، أو لتعلم الكتابة المصرية القديمة .

(٢) وفى مشروعات الرحلات ، كمشروع رحلة بورسعيد ، يمكن أن يضاف إلى نواحى النشاط التى يقوم بها التلاميذ الاتصال بمجلس بورسعيد البلدى وحثه على الاهتمام بحى المناخين أو القابوطى ، أو دراسة حال الصيادين أو عمال الرباط تمهيداً للاتصال بالمسئولين لتحسين حال أصحاب هذه المهن ، أو عمل دعاية لتنظيف أكشاك الاستحمام على الشاطئ ، أو جمع تبرعات لصالح أحد الأندية الشعبية ، أو تطوع بعض أعضاء الرحلة أو كلهم للخدمة فى أحد الأندية فى بعض أيام الرحلة ، إلخ .

(٣) وفى مشروعات تمثيل حياة الشعوب المعاصرة ، كمشروع تمثيل حياة السودانيين أو الهنود ، يفكر التلاميذ فى الوسائل التى يمكن بواسطتها إصلاح مساكن هذه الشعوب أو التغلب على آفات مجتمعاتها ؛ وقد يحاولون الاتصال فعلا بالهيئات التى تتولى الإصلاح فى هذه البلاد .

(٤) وفى مشروعات الروايات التمثيلية يراعى تمثيل الروايات التى تدعو إلى أغراض إصلاحية للبيئة من أى ناحية من نواحيها ، سواء أكانت صحية أم اجتماعية أم اقتصادية . وقد يوهب إيراد عرض تمثيل هذه الروايات لإصلاح بعض وجوه النقص فى البيئة .

ب — جمع المعلومات : وهى النقطة الثانية فى خطوة التنفيذ . ويجب أن نعرف أن المعلومات ليست هى الغرض الأساسى من المشروع ، بل إنها تأتى عرضاً أثناء تنفيذه . ويجب أن يكون الطفل راغباً فى اكتسابها ، مدركاً للغرض منها ؛ فهو يدرس أبعاد الهرم ليعمل نموذجاً له بمقياس رسم معين ؛ وهو يكتب أسماء المحطات التى مر بها فى رحلته لأنه يهمه تذكرها فيما بعد . كما يجب أن يكتسب الطفل هذه المعلومات عن طريق خبرته الشخصية لكى تكون فعالة فى تكوينه ، وذلك بقراءتها بنفسه فى مصادرها الأصلية أو فى بعض الكتب أو المجلات ، أو بسؤال المختصين فيها ، وقد يلجأ إلى سؤال الأستاذ عنها . وعلى المدرس والتلاميذ أن يقوموا بتنسيق هذه المعلومات ، كما يجب على المدرس أن يسد الثغرات التى يجدها فى معلوماتهم ، بكلمات يلقيها هو أو زائر مختص أو أحد التلاميذ حسب الظروف . ويساعد فى الحصول على المعلومات مكتبة الفصل ، ومكتبة المدرسة ، ومكتبة المدرس ، وكل هذه يجب أن تعد إعداداً كافياً لسد حاجات التلاميذ ، ولكن الخوف كل الخوف هو أن تصبح المعلومات هدفاً فى ذاتها ، فتفقد الطريقة روحها .

حـ القدرات المكتسبة : أما النقطة الثالثة فى خطوة التنفيذ ، فهى القدرات المكتسبة . وهذه على جانب عظيم من الأهمية ؛ ففى طريقة المشروعات يحتاج الطفل إلى تكرار الخبرات التى يحتاج إليها فى المشروع حتى يمكنه أن يستوعبها ، وحتى يصل فى إنتاجه إلى درجة مرضية من الإتقان . ويمكن تحقيق ذلك بتخصيص أوقات معينة للمران ، كتمرن التلاميذ على استعمال أدوات النجارة ، أو خلط الألوان فى حصص الأشغال أو حصص الرسم . ولكن يراعى عدم الإفراط فى هذا المران حتى لا يفقد التلاميذ حماستهم .

وقد يكون للقدرة المكتسبة أثر دائم فى توجيه الأطفال فى هواياتهم ؛ فبعد انتهاء المشروع يستمر اهتمام بعض التلاميذ ببعض الخبرات التى اكتسبوها من المشروع ، ويتحول هذا الاهتمام إلى هواية دائمة يكون لها عظيم الأثر فى حياة التلميذ المستقبلة .

ء — التسجيل : وهو النقطة الرابعة فى خطوة التنفيذ . وهذا التسجيل على نوعين :

أولا — مايسجله الطفل عن المشروع من وجهة نظره هو ، أو من الناحية التى تمثل نشاطه فى المشروع ؛ كقول أحد التلاميذ فى مشروع تمثيل حياة قدماء المصريين : « عملت تمثالا للاله أوزيريس من الصلصال ؛ ولكنه جف وتشقق ، فعملته من البلاستيسين » .

ثانياً — ما يسجله الفصل كوحدة بوضع مذكرة شاملة عن المشروع ، وذلك بعد مناقشتها مع المدرس ؛ كقولهم : « ذهبنا اليوم فى رحلة إلى حدائق الحيوان بالجيزة ، وشاهدنا هناك حيوانات الغابات الحارة » . ويجب أن يعتمد تعبير التلميذ أثناء التسجيل على الرسم ما أمكن ذلك فى الأسنان الصغيرة ؛ وكلما كبرت السن يزيد الاعتماد على الكتابة .

وبانتهاء خطوة التنفيذ ينتهى المشروع . وعلى المدرس وتلاميذه بعد ذلك أن يقدروا مدى نجاحهم فى تنفيذ غرضهم ؛ فإن هذا التقدير يساعد على الاستفادة من الأخطاء السابقة وعدم تكرارها . وبمرور الزمن يتمكن المدرس من الوصول إلى درجة مرضية فى التعليم بهذه الطريقة ؛ وإعطاء التلاميذ الفرصة كى ينتقدوا أنفسهم وعملهم وما نفذوه كفيل بأن يردهم إلى جادة الصواب .

المعلم الأول

بعث زملاؤنا رجال التعليم الأولى صحيفتهم — « المعلم الأول » — من رقدتها ، بعد أن طال عن الأبصار احتجابها . وإنه لبعث يدل على نهضتهم وتطلعهم إلى صبح مشرق .

ولسنا نشك فى أن هذه الصحيفة ستكون مسرحاً طيباً تعرض فيه مشكلات التعليم الكثيرة ، ويتصدى لمناقشتها وعلاجها نفر من المعلمين الذين اتسعت آفاقهم ، وطالت تجربتهم لهذا النوع من التعليم .

وإنا لنحيي إخواننا ، ونبارك عملهم ، مقدرين ما يبذلون من جهود لخير هذا البلد الطيب ؛ واعتقادنا أن صحيفتهم ستلقى ما تستحقه من الرواج والذيوع .

امتحانات الهندسة النظرية

للدكتور أحمد أبو العباس
المدرس بمعهد التربية للمعلمين بالقاهرة

أثيرت مشكلة امتحانات الهندسة النظرية فى كثير من الاجتماعات التى تعقدها جمعية مدرسى العلوم الرياضية . وكان واضحاً أن خبرات المدرسين تدل — كما تدل نتائج الامتحانات العامة وامتحانات النقل — على ضعف التلاميذ فى الهندسة ، وعلى فشل معظمهم فى حل التمارين الهندسية ، واعتماد الكثير منهم على درجة النظرية للنجاح فى الهندسة . وقد تعددت الاقتراحات لحل هذه المشكلة ، فاقترح أحد المدرسين اختصار مناهج الهندسة ، بمعنى أن يقل عدد النظريات ، أو يحول بعضها إلى تمارين مشهورة ؛ ورأى آخر أن العلاج يتوقف على طريقة التدريس ، واقترح إعطاء التلاميذ تمارين فى كراستهم ثم تأتى لهم فى الامتحان ببعض هذه التمارين ، ورأى ثالث أنه لا داعى للامتحان إطلاقاً ، ويكتفى برأى المدرس لتقدير التلميذ . وبرغم مافى هذه الآراء من جرأة فإننى أعتقد أنها ليست الحل الصحيح لهذه المشكلة الحيوية .

فرأى المدرس رأى ذاتى يتأثر بعوامل كثيرة ، منها حالة المدرس ومنها علاقته بالتلميذ ، لذلك لايمكن اعتبار رأى المدرس مقياسنا الوحيد للدلالة على نجاح التلميذ أو رسوبه ، وإنما يجب أن يكمل هذا العامل الشخصى عامل آخر موضوعى هو الامتحان . وليس الامتحان فى حد ذاته « بالشر الذى لا بد منه » لأنه لايوجد فى طبيعته شىء خير أو شر ، وإنما الخير أو الشر يتوقف على الطريقة التى يوضع بها الامتحان ، والمجال الذى يستخدم فيه .

وأما القول باختصار المناهج ، أو زيادة عدد التمارين المشهورة ، أو إعطاء التلاميذ تمارين فى كراساتهم ليتضمن الامتحان بعضها ، فإنه يتطلب من التلاميذ حفظ تلك التمارين ، شأنها فى ذلك شأن النظريات ، ومعنى هذا زيادة عدد النظريات بصورة غير صحيحة ، وزيادة أهمية الحفظ ، ولن يدل حفظ النظريات وحفظ التمارين على اكتساب أساليب التفكير الدقيقة وممارستها . وما دامت طرق التدريس

كما هى بصورتها التقليدية فلن يجدى اختصار المناهج شيئاً .

وإذا حللنا امتحانات الهندسة الحالية ، وجدنا أن من أهم عيوبها الصعوبة والتعقيد . أما الصعوبة ففى الناحية اللغوية حيث يلتبس على التلميذ الفرض بما هو مطلوب إثباته ، وفى رسم التمرين ، وفى التصحيح . وأما التعقيد ففى طريقة البرهان ، وذلك لأن التمرين يتكون من خطوات عديدة لا يسهل على التلميذ المتوسط أن يصل بين بعضها والبعض الآخر ، والتلاميذ يختلفون فى قدرتهم واستعدادهم من حيث مدى إدراك العلاقات بين الأفكار ومدى الاحتفاظ بهذه العلاقات واستغلالها .

ثم إن التفكير الهندسى يتضمن عمليات عقلية متنوعة : فهناك فهم المدركات والحقائق الهندسية ، وهناك إدراك العلاقات بين هذه الحقائق ، واستنباط حقائق جديدة منها تؤدى إلى النتيجة المطلوبة . والتمرين الواحد يحاول قياس كل ذلك فى آن واحد ، ولكنه فى الواقع لا يقيس العملية الأولى إلا عرضاً ، مع أنها الأساس الذى يقوم عليه التفكير الهندسى بأجمعه .

ويضاف هذا التعقيد وهذه الصعوبة ، إلى طرق التدريس غير الملائمة ، مما يشجع معظم التلاميذ على حفظ النظريات حفظاً آلياً . فالواجب أن توضع امتحانات أكثر بساطة وأكثر دقة وأكثر تفصيلا ، بحيث يقيس كل عنصر من عناصر الامتحان عملية عقلية معينة ، أو عمليات بسيطة . ولتحقيق ذلك يحسن أن نسترشد بالنقط الآتية :

أولا — أن نعدل عن طلب البرهنة على النظرية بالصورة المألوفة ، التى غالباً ما تشجع التلاميذ على مجرد الحفظ دون العناية بالفهم .

ثانياً — أن تزاد محتويات الامتحان ليشمل أكبر قدر من المادة ، وليغطى معظم أجزاء المنهج ، فلا يكون عبارة عن نظرية وتمرينين أو ثلاثة ، وإنما يتكون من عناصر كثيرة صغيرة .

ثالثاً — أن تتنوع عناصره فتشمل أجزاء تدعو التلميذ لاستنتاج بعض العلاقات الهندسية من حقائق أو علاقات أخرى دون تعقيد والتواء ، كما يشمل عناصر تبين مدى فهم التلميذ للحقائق والمدركات الهندسية وإدراك العلاقات بينها .

رابعاً — أن تكون هذه العناصر متدرجة فى الصعوبة ، بحيث تعطى أكبر فرصة ممكنة لكل تلميذ .

خامساً — أن تكون الأسئلة واضحة ، صريحة ، وأن تكون لغتها سهلة ، بسيطة ، حتى لا يتدخل العامل اللغوى بدرجة كبيرة ، ويطغي على الغرض من الامتحان . والمقصود هنا العناية بسهولة لغة الأسئلة ، حتى لا يلتبس على التلميذ ما هو مفروض بما هومطلوب البرهنة عليه .

وقد وضعت أنواع حديثة من الأسئلة ينصب السؤال منها على حقيقة أو علاقة واحدة، وبذلك يمكن الإكثار منها فى الامتحان ، ويسهل تصحيحها موضوعياً ؛ فضلا عن كونها واضحة صريحة لا لبس فيها . نذكر من هذه الأنواع على سبيل المثال ما يأتى :

١ — أسئلة الخطأ والصواب : وفيها يطلب من التلميذ أن يعين ما إذا كانت العبارة التى أمامه صحيحة أوخاطئة ، وذلك بأن يضع علامة (✓) لتدل على صحة العبارة أو علامة (x) لتدل على خطئها .

مثال : الزاوية الخارجة عن المثلث أكبر من أى زاوية داخلة فيه ( ) .

٢ — إكمال الجمل : والمطلوب هنا أن يكمل التلميذ الجملة بحيث تؤدى المعنى المطلوب منها .

مثال : مجموع زوايا المثلث يساوى . . . . درجة .

٣ — الاختيار من إجابات متعددة : وفى هذا النوع يطلب من التلميذ أن يختار الإجابة الصحيحة من بين عدة إجابات ، ويضع علامة أمامها أو دائرة حولها .

مثال : ا ب حـ مثلث متساوى الساقين فيه ا ب = ا حـ ، والزاوية ب ا حـ = ٤٠°

عين قيمة الزاوية ا ب حـ من بين القيم الآتية ٨٠° ، ٧٠° ، ٦٥° ، ٤٠° ، ١٤٠°

٤ — اختيار المزاوجة : ويتكون هذا الاختبار من مجموعتين من العبارات أو الكلمات ، ويطلب من التلميذ النظر فى كل عبارة من عبارات إحدى المجموعتين ليعين العبارة المتفقة معها ، أو الشديدة الارتباط بها ، من المجموعة الأخرى ، ثم يضع أمام كل عبارة من عبارات المجموعة الثانية الرقم الدال على العبارة المرتبطة بها فى المجموعة الأولى .

مثال : المجموعة الأولى المجموعة الثانية

المجموعة الأولى		المجموعة الثانية
(١) المثلث	( )	أضلاعه الأربعة متساوية وزواياه قائمة .
(٢) المربع	( )	مجموع زواياه ١٨٠° .
(٣) المعين	( )	أضلاعه الأربعة متساوية وزواياه غير قائمة

وهذه مجرد أمثلة يستطيع المدرس فى ضوئها أن يبنى ما يشاء من الاختبارات التى تلائم مستوى تلاميذه .

وليست هذه الأنواع هى كلها ما نرمى إليه ، لأن بعض أجزائها لا زالت قاصرة عن قياس القدرة على التدليل ؛ ولذلك وجب أن تزاد عليها عناصر يطلب فيها من التلميذ سبب اختياره لبعض الإجابات ، ففى المثال الثالث يطلب من التلميذ سبب اختياره لمقدار معين للزاوية ب ا حـ . ولا يستلزم ذلك أن يطلب من التلميذ إثبات صحة كل عنصر من عناصر الامتحان ، أو أن يثبت علاقات معقدة ملتوية .

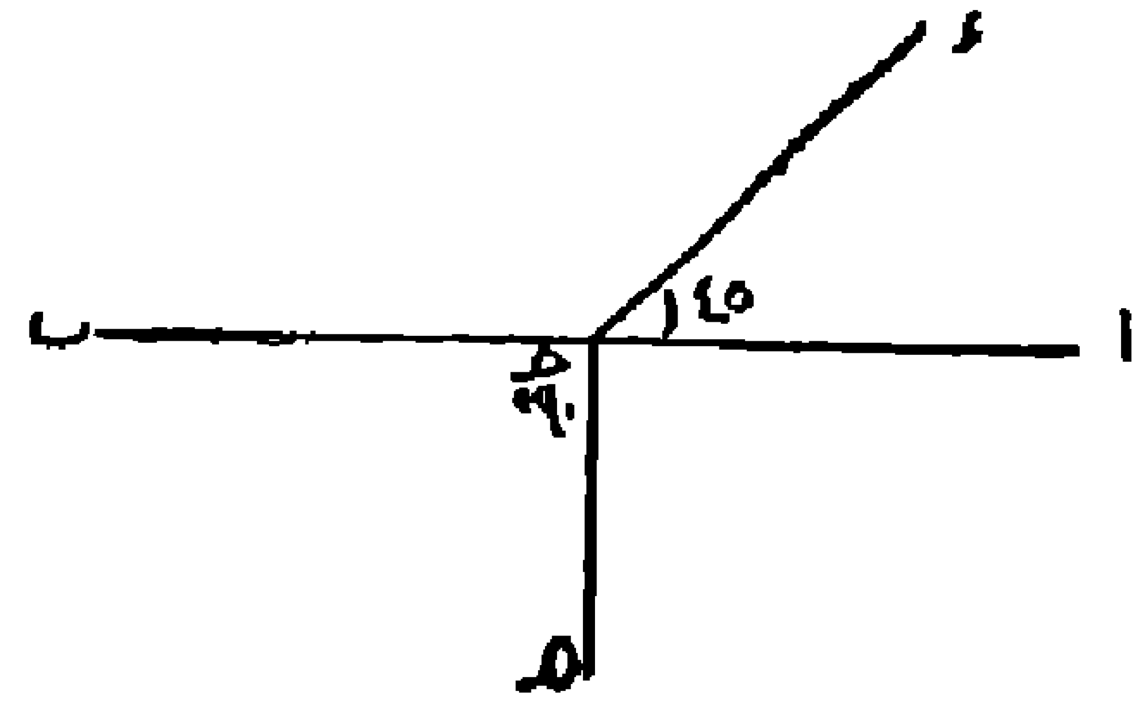
وواضح أن تصحيح هذه الأنواع من الامتحانات من السهولة بمكان ، إذا قورن بتصحيح النوع العادى المألوف من الامتحانات فى الهندسة .

تجربة :

وفى ضوء ما سبق حاولنا ، بالاشتراك مع مدرسى الرياضة بمدرسة الأورمان النموذجية ، وضع أنواع مبسطة من الامتحانات . وقد بدأنا التجربة فى العام الماضى على السنتين الأولى والثانية الثانويتين ، وتناولنا امتحانات الرياضة فى جميع فروعها . وهى تجربة مازالت فى بدايتها ؛ ولذلك فإن الامتحانات ما زالت فى حاجة للنقد والتعديل والتحوير ، حتى تظهر فى صورة أفضل مما هى عليه الآن ، ونأمل أن يتم ذلك فى الأعوام القادمة ؛ إذ أن روح البحث والتجريب هى الروح التى تسود المدارس النموذجيه .

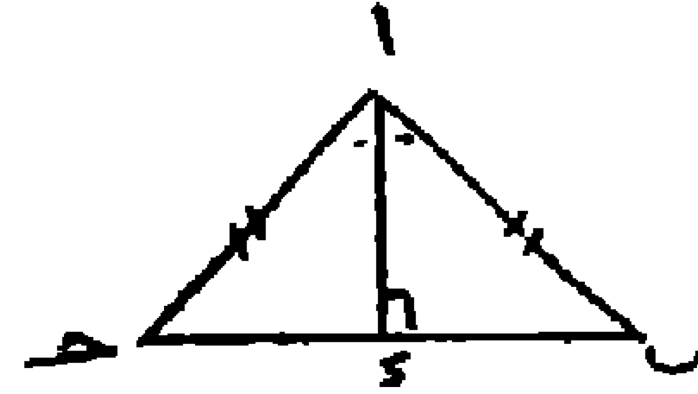
وتتضمن امتحانات الهندسة النظرية التى وضعت للآن أسئلة للتعرف على المثلثات التى ينطبق بعضها على بعض من بين مجموعة من المثلثات موضوعة عليها علامات تدل على الخطوط والزوايا المتساوية ، دون حاجة للبرهنة ، وأسئلة لاختيار العلاقة الصحيحة من بين عدة علاقات مع ذكر السبب فى صحة العلاقة التى يقع عليها الاختيار ؛ وأسئلة عن إكمال بعض الحقائق أو الاستنتاجات الهندسية ، وأخرى عن كتابة بعض الاستنتاجات من علاقات معينة .

وفيما يلى أمثلة لبعض عناصر اختبارى الفترة الأولى والثانية لتلاميذ السنة الثانية بالمدرسة . وقد تكون الأسئلة سهلة ، ولكنها تتميز بأن عناصرها تدفع التلميذ إلى التفكير ، وتشجعه على الفهم ، وتقيس قدرته على إدراك العلاقات والمدركات الهندسية أكثر مما تقيس قدرته على حفظ النظريات وصبها فى ورقة الإجابة .



ء حَ ب = ...° ، ا حَ هـ = ...°

∴ الزاوية ء ح ب = الزاوية . . .

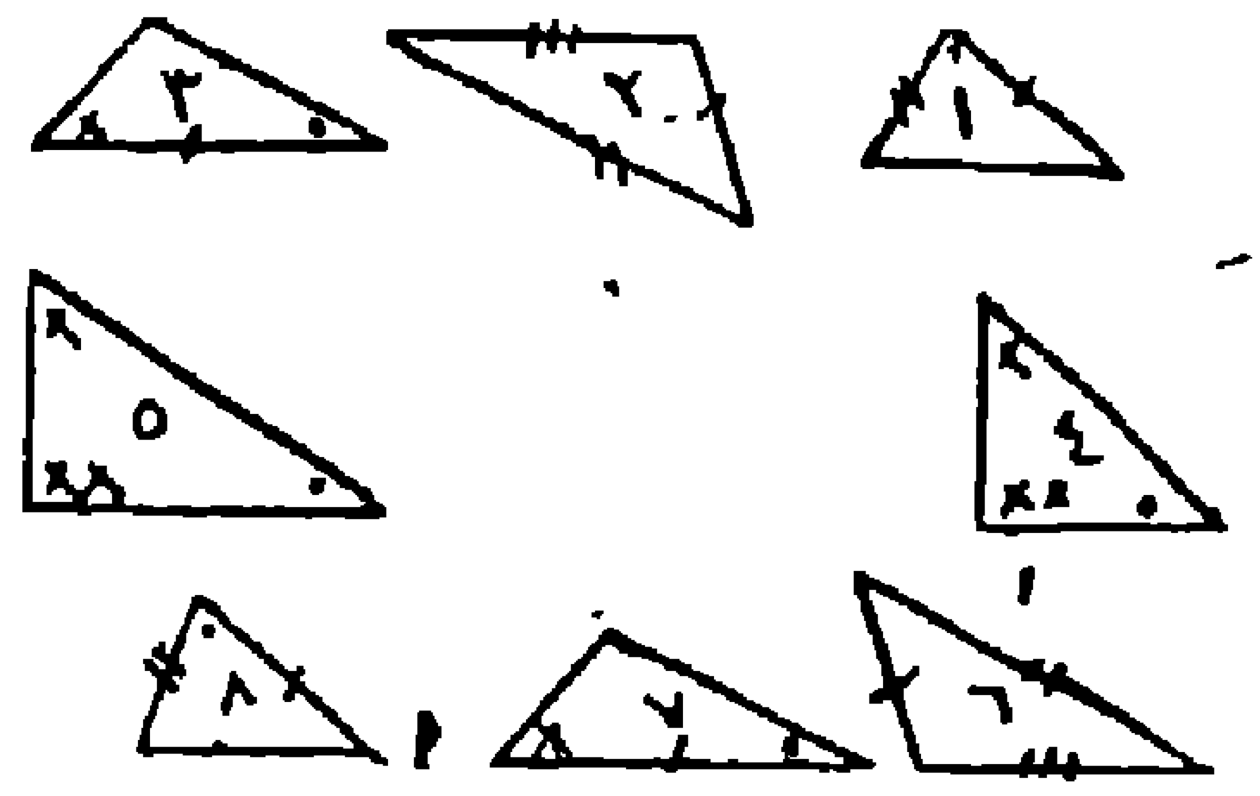


إذا كان ا ب = ا ح ، ب اَ ء = ح اَ ء

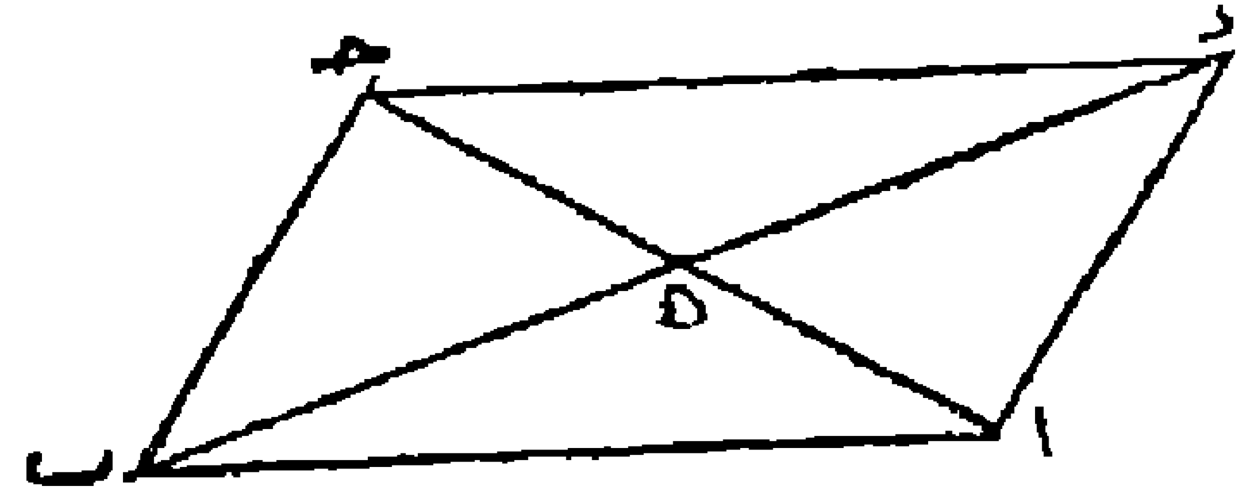
فاكتب حقيقتين هندسيتين تستنتجهما من الرسم

(١) —

(٢) —

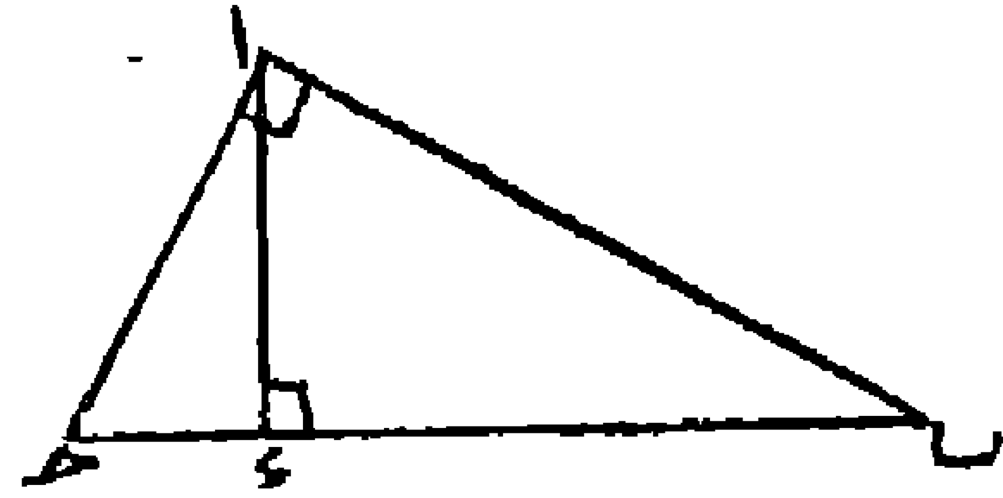


△ رقم	ينطبق على △ رقم	السبب

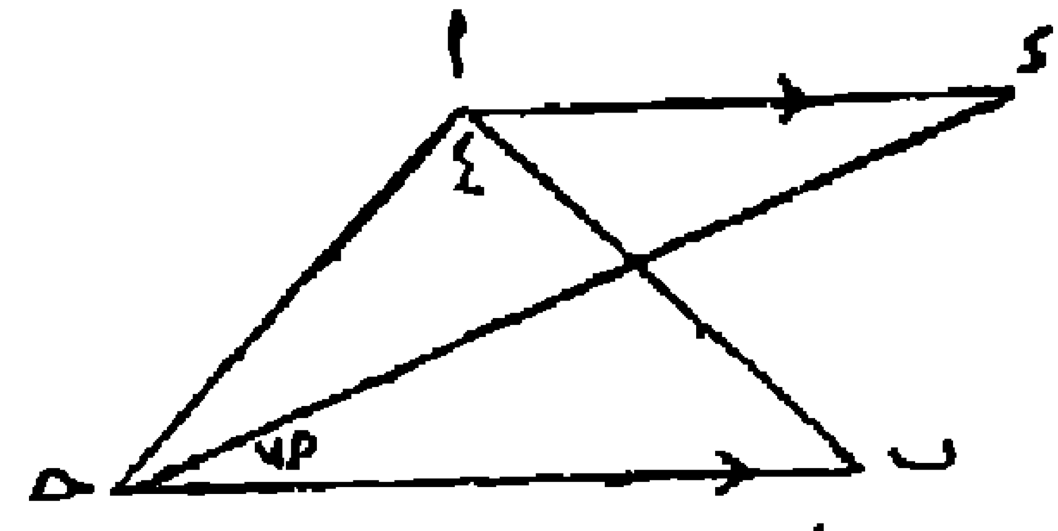


ا ب حـ ء متوازى أضلاع .
اكتب أربع حقائق هندسية يمكنك استنتاجها

. . . . ، . . . .
. . . . ، . . . .
ا هـ = . . . ، ب هـ = . . .



ب $\hat{ا}$ حـ = ق ، ا ء ⊥ ب حـ
∴ ب $\hat{ا}$ ء = $\hat{\ldots\ldots}$
ا $\hat{ب}$ ء = ...



ا ب = ا حـ ، ا ء // ب حـ .
اكتب مقادير الزوايا الباقية بالشكل ،
ثم ضع علامة « ✓ » أمام العلاقة الصحيحة فيما يلى مع ذكر السبب :

ا ء > ا حـ
ا ء = ا حـ
ا ء < ا حـ

ولعل من حضرات المدرسين من يجد فى هذا النوع من الامتحانات ما يمكنه من أن يبنى فى ضوئه اختباراته الخاصة ، ويسترشد به للتخلص من عيوب النوع التقليدى من الامتحانات . وهذا هو الطريق العملى الذى يرجى من ورائه التحسن والتطور فى امتحانات الهندسة .

٢٦٢/ت/١٩٥١

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجى معاهد التربية بالقاهرة

رئيس التحرير : اسماعيل محمود القبانى بك

السنة الرابعة | يناير ١٩٥٢ | العدد الثانى

فهرست

دار المعارف بمصر

صحيفة التربية

السنة الرابعة | يناير ١٩٥٢ | العدد الثانى

التعليم الاجبارى وإطالة مدته

أشرنا فى العدد السابق إلى القرار الذى أصدره المؤتمر الدولى للتعليم العام المنعقد بجنيف فى الصيف الماضى . خاصا بالتعليم الإجبارى . ونظراً لأهمية هذا الموضوع بالنسبة لمستقبل التعليم فى مصر ، ننشر فيما يلى النص الكامل لذلك القرار ، الذى يرسم السبيل القويم لتعميم التعليم ، ويبين الشروط والاعتبارات الأساسية التى يجب أن تراعى فى كل خطة توضع لذلك. وسننشر فى العدد القادم تعليقاً على هذا القرار بقلم الأستاذ محمد فريد أبوحديد بك ، المدير العام للتعليم الأولى بوزارة المعارف ، يتناول فيه تطبق التوصيات التى يتضمنها القرار على التعليم بمصر .

المؤتمر الدولى للتعليم العام :

فى اجتماعه الرابع عشر ، المنعقد فى مدينة جنيف بدعوة مشتركة من هيئة « اليونسكو » ومن المكتب الدولى للتربية . فى الثانى عشر من شهر يوليه سنة ١٩٥١ ، قد وافق فى اليوم العشرين من شهر يوليه سنة ١٩٥١ على التوصيات الآتية :

نظراً لأن « الإعلان العام لحقوق الإنسان » ، الذى اتفق عليه فى العاشر من ديسمبر سنة ١٩٤٨ ، يعترف بحق كل فرد فى التعليم ، ويقضى بأن يكون التعلم الابتدائى (الأولى) والتعليم الأساسى بالمجان ، كما يقضى فضلا عن ذلك بأن يكون التعليم الابتدائى إجبارياً ،

ونظراً لأن مشروع الاتفاق الخاص بالإعلان العام لحقوق الإنسان المزمع تقديمه للجمعية العمومية لهيئة الأمم المتحدة يقرر أن « التعليم الابتدائى يجب أن يكون إجبارياً وميسراً لكل إنسان » ، وأن « التعليم الثانوى فى صوره المختلفة

(بما فيها التعليم الثانوى الفنى والمهنى) يجب أن يكون متناول الجميع بصفة عامة ، وأن تلغى المصروفات منه شيئاً فشيئاً ،

ونظراً لأن ذلك المشروع ينص على أن «كل دولة تنضم إلى هذا الاتفاق، إذا لم تكن عند انضمامها إليه قد تمكنت من جعل التعليم الابتدائى (الأولى) إجبارياً وبالمجان ، فى بلادها الأصلية أو فى غيرها من البلاد الخاضعة لسلطتها ، فإنها تتعهد بأن تضع وتقرر ، فى خلال سنتين ، خطة مفصلة لتنفيذ الإلزام والمجانية فى التعليم الابتدائى (الأولى) فى مدة معقولة تحدد فى تلك الخطة » ،

ونظراً لأن مسألة تعميم الحق الأساسى لكل إنسان فى التعليم هى مشكلة لا تقوم فى البلاد الأقل تقدماً من الوجهة التعليمية فحسب ، بل تقوم كذلك فى البلاد الأخرى،حيث يتطلب الأمر مواجهة الحاجات التعليمية الناشئة عن الزيادة المستمرة فى عدد السكان .

ونظراً لأنه فضلا عن ذلك قد أخذت مسألة إطالة مدة التعليم الإجبارى تصبح موضع اهتمام السلطات التعليمية فى عدد متزايد من البلاد ، ومنها بلاد لم تبلغ درجة كبيرة من التقدم فى التعليم ولكنها تحتوى على مدن ومراكز صناعية كبيرة ،

ونظراً لأن المؤتمر الدولى الثالث للتعليم العام ، الذى عقد بجنيف فى سنة ١٩٣٤ ، اعترف بأن مشكلة التعليم الإجبارى وإطالة مدته قد تأخذ صورة مختلفة فى كل دولة عن غيرها من الدول ، وأن الحلول التى تقترح لها لا بد أن تراعى فيها الظروف القومية ، وقد يتعين أن تراعى فيها ظروف إقليمية أو محلية فى بعض الحالات ؛

ونظراً لأن طرق التعليم والتربية التى تتبع فى كل بلد ينبغى أن يراعى فيها (ا) ضرورة العمل على تنمية إمكانيات كل ثقافة ، وفى الوقت نفسه تشجيع الانسجام الذى يولد روح السلام والإخاء بين مختلف الثقافات (ب) ضرورة التمشى مع التطورات الاجتماعية والاقتصادية ، وذلك عن طريق التعاون الدولى على أوسع نطاق ممكن ،

لذلك كله يتقدم المؤتمر إلى وزارات المعارف فى البلاد المختلفة بالتوصيات الآتية :

خطة تنفيذ الإلزام

١ — البلاد التى لا تزال مشكلة التعليم الإجبارى قائمة فيها ينبغى أن تبادر ، دون أى تأخير ، إلى وضع خطة لتنفيذ الإلزام ، وفقاً لروح المادة ٢٦ من الإعلان

العام لحقوق الإنسان الذى اتفق عليه فى العاشر من ديسمبر سنة ١٩٤٨ .

٢ — لما كانت الخطة الخاصة بتنفيذ الإلزام تنفيذاً كاملا تتضمن إجراءات مالية واجتماعية إلخ ، إلى جانب الإجراءات التعليمية ، ينبغى أن تقوم بوضعها لجان تمثل فيها مختلف الوزارات والهيئات الأخرى المختصة ، وتعاونها الهيئات النيابية والقوى الفعالة فى البلاد عامة .

٣ — ينبغى أن تشتمل الخطة التى توضع لتنفيذ الإلزام تنفيذاً كاملا على الإجراءات التى يتعين تنفيذها عاجلا ، والإجراءات التى تنفذ على مدى عدد معين من السنين .

٤ — ينبغى أن تسبق وضع الخطة الخاصة بتنفيذ الإلزام تنفيذاً كاملا بحوث دقيقة تتعلق بالناحية المالية للمشكلة ، ويكون أساسها تقدير احصائى لعدد الأطفال الذين يجب أن تدبر لهم أماكن بالمدارس فى الحاضر والمستقبل .

٥ — ينبغى أن تنسق الخطة التى توضع لتنفيذ الإلزام تنفيذاً كاملا مع خطط الدولة للإصلاح والتقدم الاقتصادى والاجتماعى ، وأن يكون لها ترتيب معقول فى الأسبقية بين تلك الخطط . وينبغى بصفة خاصة أن تقوم على دراسة سابقة للعوامل الآتية :

(ا) العوامل الاقتصادية (جملة الدخل القومى — درجة التصنيع — التنظيم الزراعى — مستوى المعيشة فى البلاد — إلخ إلخ) .

(ب) العوامل المالية (نظام الضرائب — حالة الميزانيات القومية والإقليمية والمحلية) .

(ج) العوامل الاجتماعية (تنظيم الجماعات المختلفة — التكوين الاجتماعى العام — وجود قبائل رحالة — الحياة العائلية — مركز المرأة — إلخ إلخ) .

(د) العوامل الجغرافية (كثافة السكان وتوزيعهم — تقدم المدن بالنسبة للمناطق الريفية — المناخ والطوبغرافية — المواصلات — إلخ إلخ) .

(ه) العوامل السياسية (التكوين السياسى والتكوين الإدارى ، إلخ إلخ) .

(و) العوامل اللغوية (وجود لغتين أو أكثر معاً — اللغات غير المكتوبة — الخ إلخ) .

٦ — ينبغى أن تكون الخطة التى توضع لتنفيذ الإلزام تنفيذاً كاملا مرنة ، قابلة للتكميل والتعديل المستمر فى ضوء النتائج التى تظهر ، والتغييرات التى تحدث

فى الحالة العامة والتى يجب أن تكون موضع الملاحظة الدائمة .

٧ — يجب أن تنظم لمشروع تنفيذ الإلزام تنفيذاً كاملا دعاية واسعة ، تبرز فائدته للأفراد وللجماعات على السواء ، حتى ينال تعضيداً كاملا لا تحفظ فيه من الرأى العام .

٨ — لما كان تنفيذ الإلزام سيمتد حتما ، فى كثير من البلاد ، على مدى تختلف فترته طولا أو قصراً على حسب حالة كل بلد ، فإن من المستحسن أن ينظر فيما إذا كان ينبغى أن تبدأ حملة الإلزام فى البلاد كلها دفعة واحدة ، أو تحصر فى جهات معينة فى أول الأمر لتركيز الجهود .

٩ — ينبغى أن تتناول حملة تنفيذ الإلزام تنفيذاً كاملا البنين والبنات فى وقت واحد .

تمويل الخطة

١٠ — لما كانت قلة المال هى العقبة الكبرى فى سبيل تنفيذ الإلزام تنفيذاً كاملا ، فإنه ينبغى أن تدرس النواحى المالية لخطة التنفيذ دراسة دقيقة ؛ وينبغى ألا تتناول هذه الدراسة وسائل الحصول على المال اللازم فحسب ، بل تشمل كذلك طرق إنفاق المال ، لضمان استغلال ما يحصّل منه فى أحسن الوجوه .

١١ — لما كانت الطرق التى تتبع فى تدبير الإيرادات تختلف من بلد لآخر ، فإنه لا يمكن اقتراح طريقة واحدة معينة لتمويل مشروعات تنفيذ الإلزام تنفيذاً كاملا . ففى بعض البلاد قد تحل هذه المشكلة بفرض ضرائب محلية أو عامة جديدة ، وفى بلاد أخرى قد تدعو الحال إلى تخصيص نسبة معينة من ميزانية التعليم العادية لذلك الغرض ، أو فتح اعتماد خاص له يوزع على عدد معين من السنين .

١٢ — قد يكون من المرغوب فيه أن تشترك السلطة المركزية والسلطات المحلية معاً فى تمويل المشروعات ، بقدر ما يسمح به النظام المالى للبلاد ؛ ويا حبذا لو جعلت مساهمة أحد الطرفين شرطا لمساهمة الطرف الآخر .

١٣ — ينبغى الإعلان عن النواحى المالية للخطة ونشرها على أوسع نطاق، لإقناع الرأى العام بأن استثمار المال فى نشر التعليم سياسة حكيمة ، لأنه كلما تقدم التعليم ، أدى ، إن عاجلا أو آجلا ، إلى زيادة الدخل القومى زيادة كبيرة .

طول مدة التعليم الإجبارى

١٤ — ينبغى ألا تكون مدة التعليم الإجبارى أقصر مما يجب ، وبخاصة فى البلاد التى توجد بها مشكلة لغوية . فالطفل لا يجوز أن يغادر المدرسة إلا بعد تثبيت المعلومات والقدرات التى حصلها ، حتى تبقى له على مر الأيام ، وتؤهله للاضطلاع بنصيبه الكامل فى حياة الجماعة .

١٥ — البلاد التى لم تسن فيها بعد قوانين للتعليم الإجبارى ينبغى أن تقرر مدة هذا التعليم وفقاً للمبادىء الواردة بالمادة السابقة ؛ ولكن ينبغى ألا تطول المدة إلى الحد الذى يخشى معه تعذر تنفيذ مشروع تعميم التعليم عملياً .

١٦ — ليس من المرغوب فيه تقصير مدة التعليم الإجبارى فى البلاد التى سبق أن حددتها بخمس سنوات ، أو ست ، أو سبع ، أو أكثر من ذلك ، حتى لو كانت نسبة كبيرة من الأطفال (٥٠ ٪ أو أكثر) لا تزال محرومة من تلقى التعليم الإجبارى ؛ بل ينبغى فى مثل هذه الحالة أن توضع خطة تنفيذ الإلزام بحيث تتركز الجهود فى تطبيق القانون تدريجاً .

١٧ — البلاد التى توصلت إلى إيجاد الأماكن المدرسية لما لا يقل عن ٧٠ إلى ٨٠ فى المائة من الأطفال الذين هم فى سن التعليم الإجبارى ، وأصبح من المرجح كل الترجيح أن تصل إلى تعميم هذا التعليم تعميما تاماً فى القريب العاجل ، ينبغى أن تعمل على إطالة مدة التعليم الإجبارى تدريجاً إلى سبع سنوات أو ثمان .

١٨ — أما إطالة مدة التعليم الإجبارى إلى ما بعد سن الرابعة عشرة أو الخامسة عشرة ، على أساس أن تكون الدراسة كل الوقت أو أن تعطى بعض الوقت فقط فى نطاق التعليم الابتدائى أو التعليم الثانوى المنوع ، فإنه أمر يستحق التشجيع بصفة خاصة فى البلاد التى قد وصلت فعلا إلى تعميم التعليم الإجبارى تعميما تاماً .

١٩ — ينبغى التوفيق بين السن التى يسمح فيها القانون بتشغيل الأطفال والسن التى ينتهى فيها التعليم الإجبارى ، وأن يكون التعاون على أتمه بين السلطات المشرفة على التعليم والسلطات المشرفة على شئون العمل فى البلاد ؛ وينبغى أن يقوم مثل هذا التعاون فى المستوى الدولى أيضاً ، بين الهيئات المختصة بالتعليم الإجبارى والهيئات المختصة بتحديد شروط العمل للأطفال والفتيان .

الحالات الخاصة

٢٠ — لما كان لكل طفل الحق فى أن يتعلم ، فإنه ينبغى أن تقوم السلطات التعليمية ، بقدر ما فى الاستطاعة ، بإنشاء المعاهد اللازمة لتعليم ذوى الحالات الخاصة ، وأن تتخذ الخطوات المناسبة لضمان إلغاء ما يسمح به القانون أو العرف من إعفاء بعض فئات الأطفال من الدراسة ، كالضعفاء ، والمعوقين (handicapped) عقلياً أو جسمانياً ، والمعفون لبعد مساكنهم عن المدارس .

٢١ — يجوز فى ظروف معينة أن يهيأ التعليم فى مدارس داخلية ، أو عن طريق المراسلة أو الإذاعة إلخ ، وذلك للأطفال الذين ليس لوالديهم مسكن ثابت (كأبناء الممثلين المتجولين ، أو « المراكبية » ، أو البحارة ، إلخ).

٢٢ — يثير تعليم أولاد البدو مشكلات خاصة ، يمكن أن تجد لها السلطات التعليمية حلولا مختلفة ؛ وقد يكون من الحلول الصالحة فى ظروف معينة إنشاء مدارس متنقلة .

الوسائل التى تساعد على التنفيذ والعقوبات

٢٣ — ينبغى إجراء إحصاء دورى للأطفال الذين هم فى سن التعليم بكل جهة ، حتى يمكن ضبط تنفيذ الإلزام .

٢٤ — قد يكون من الضرورى فرض عقوبات توقع على من يخالفون قواعد الإلزام فى الحالات الخطيرة ؛ ولكن ينبغى أن يكون التأثير على الآباء وأولياء الأمور عن طريق الترغيب وغيره من وسائل تسهيل التنفيذ ، قبل كل شىء .

٢٥ — ينبغى أن يشجع التعاون بين الآباء والمعلمين ؛ وفى حالات مخالفة قوانين التعليم الإجبارى ، يمكن الحصول على مساعدة فعالة من جمعيات الآباء ، ومن الإخصائيين الاجتماعيين الذين يعينون لهذا الغرض .

٢٦ — وفقاً لما قرره المؤتمر الدولى العاشر للتعليم العام ، ينبغى ألا تقتصر مجانية التعليم على مجرد الإعفاء من المصروفات الدراسية ، بل يوسع نطاقها تدريجاً لتشمل الكتب والأدوات .

٢٧ — ينبغى التغلب على الصعوبات الناشئة عن بعد مساكن التلاميذ عن المدرسة باختيار المواقع المناسبة للمدارس ، وتوفير وسائل النقل إليها ، وإنشاء الأقسام الداخلية ، كلما أمكن ذلك .

٢٨ — إذا كان مسكن التلميذ قريباً من مدرسة خاضعة لسلطة تعليمية غير السلطة التي يقع مسكنه في دائرة اختصاصها، ينبغي أن يسمح له بالالتحاق بها.

٢٩ — ينبغي أن تنشيء السلطات التعليمية خدمات طبية للمدارس، وأن تقدم للأطفال وجبات الغذاء — وكذلك الملابس عند الضرورة — حتى لو كانت هناك هيئات أخرى رسمية أو أهلية تقدم مثل هذه المساعدات؛ وذلك لأهمية هذه المساعدات في حد ذاتها من جهة، ولأنها من جهة أخرى تساعد على الانتظام في الدراسة.

٣٠ — يمكن اعتبار «إعانة الأسرة» من العوامل التي تساعد على تنفيذ الإلزام، لأنها بمثابة تعويض للأسر الفقيرة عما كان يستطيع الأطفال كسبه في سني الدراسة، ولهذا فهي تزيل بعض الأسباب التي تدعو إلى التخلف عنها.

النواحي الدراسية في التعليم الإجباري

٣١ — لكي يقدر الآباء عمل المدارس، ويرحبوا بالتعليم الإجباري لأبنائهم، ينبغي أن تندمج المدارس إلى أقصى حد في حياة الجماعة، وترتبط بها ربطاً وثيقاً؛ فتكون أداة فعالة لرفع مستوى المعيشة فيها، وللمساعدة على تقدمها من النواحي الاجتماعية، والاقتصادية، والمدنية، والفنية، والثقافية. وتحقيقاً لهذا الغرض ينبغي أن تسير المدارس على مناهج تلائم الأطفال، وأن تتبع من الأساليب الفاعلية (active) ما يتصل ببيئاتهم، ويثير اهتمامهم، ويبث فيهم الرغبة في تحسين تلك البيئات. وينبغي لذلك أن تنتفع المدارس بالتجارب التعليمية، وبالمشروعات الاستكشافية التي طبقت في ميدان التعليم الأساسي.

٣٢ — في الجماعات التي تسودها الأمية، ينبغي أن تشفع خطط تنفيذ الإلزام تنفيذاً كاملا بخطط لتعليم الكبار التعليم الأساسي؛ فهذا مما يشجع الآباء على الترحيب بتعليم أبنائهم، ويحقق الانسجام بين الأطفال المتخرجين في المدارس وبين الكبار. وينبغي أن تنسق الجهود التي تبذل في سبيل التربية الأساسية مع عمل المدارس العادية.

٣٣ — إن المدرسة ذات المدرس الواحد تثير بعض الصعوبات الفنية، ولكن لامانع من الالتجاء إليها إذا كان في ذلك ما يساعد على تنفيذ الإلزام.

٣٤ — عند تحديد طول السنة الدراسية ينبغي أن تراعى الخصائص الإقليمية (المناخ — فترات العمل الموسمي — إلخ إلخ.)

٣٥ — ينبغى أن تراعى تلك الخصائص أيضاً عند وضع الجدول الدراسى ، لتسهيل الانتظام فى الدراسة إلى أقصى حد ممكن .

٣٦ — إنه وإن كان الجدول الدراسى القائم على فترتين يومياً هو الأفضل بوجه عام ، يمكن الالتجاء إلى الجدول الدراسى ذى الفترة الواحدة (أى نصف اليومى) باعتباره إجراء استثنائياً، فى الحالتين الآتيتين :

(ا) كلما كان النقص فى المبانى أو فى عدد المدرسين ، أو كانت الظروف المناخية ، بحيث يتعذر معها تمكين الأطفال من حقهم فى التعليم .

(ب) عند ما تتطلب ذلك الحالة الاجتماعية أو الاقتصادية .

٣٧ — ينبغى ألا يكون الجدول الدراسى القائم على نظام الفترة الواحدة يومياً سبباً فى إرهاق التلاميذ أو المدرسين ، أو مؤثرا فى صحتهم أو إنتاجهم .

٣٨ — لما كانت المشكلة اللغوية عقبة خطيرة فى سبيل تنفيذ الإلزام تنفيذاً كاملا فى بعض البلاد ، فإنه ، مع تأكيد أهمية اللغة القومية من حيث المبدأ ، ينبغى أن يبحث كل بلد عن الحل الملائم لتلك المشكلة على أساس ظروفه القومية والإقليمية والمحلية ، وعلى أساس الحقائق التى كشفت عنها بحوث علم النفس التعليمى وسيكولوجية الأطفال .

مشكلات المدرسين

٣٩ — إن العامل الأساسى فى نجاح أى حملة لتنفيذ الإلزام تنفيذاً كاملا هو عامل المدرسين ؛ فقلتهم العددية فى الوقت الحالى عقبة تعترض طريق التنفيذ الكامل ، ولا بد من بذل جهود كبيرة قبل التغلب عليها . لذلك كان من الضرورى تحقيق الشروط الآتية ، التى سبق أن وردت فى التوصيتين رقم٤ ورقم ١٣ اللتين وافق عليهما المؤتمران الدوليان الرابع والسابع للتعليم العام ، وهى :

(ا) منح المدرسين مرتبات تتناسب وأهمية ما يؤدونه من الأعمال .

(ب) توفير الضمان لهم على استمرارهم فى العمل .

(حـ) إنشاء عدد كاف من كليات إعداد المعلمين .

٤٠ — ينبغى أن يعد المدرسون أتم إعداد من الناحيتين العلمية والمهنية ، وأن يصلوا فى ذلك إلى أعلى مستوى ممكن . على أنه يجوز فى بعض البلاد أن تنشأ إلى جانب معاهد إعداد المعلمين العادية دراسات أقصر مدى ، إذا دعت إلى

ذلك الحاجة إلى تنفيذ قواعد الإلزام . ولكن يجب أن تعتبر مثل هذه الدراسات دراسات ضرورة ؛ كما يجب أن تتاح فرص الاستزادة من الدراسة لجميع المدرسين ، مهما يكن إعدادهم الأصلى (وذلك عن طريق الإجازات الدراسية ، والبعثات العلمية ، والدراسات الصيفية ، ومجلات التربية ، وما شابه ذلك) .

٤١ — ينبغى ألا يقتصر الإعداد المهنى للمدرس على الوصول به إلى درجة الإتقان فى صناعة التدريس ، بل يرمى أيضاً إلى تمكين المدرسين — لا سيما مدرسى الريف — من القيام بدور فعال فى حياة الجهة التى يعملون بها وأعمالها ، معتمدين فى ذلك على دراية وافية بحاجات تلك الجهة ، وعاداتها ، ومصالحها . وينبغى أن يكون المدرسون أداة فعالة لنشر التعليم الأساسى ، الذى يتضمن الثقافة العامة ، والصحة ، والحرف ، والزراعة .

٤٢ — ينبغى أن تعمل السلطات التعليمية بكل ما فى وسعها ، حيث تدعو الحاجة ، على ترغيب المدرسين فى العمل بالمناطق الريفية ، ومنحهم الميزات الكافية التى تغريهم بذلك .

مشكلات المبانى المدرسية

٤٣ — فى ضوء التوصية رقم ٩ التى وافق عليها المؤتمر الدولى الخامس للتعليم العام ، نتقدم بالاقتراحات الآتية التى نراها جديرة بالنظر :

٤٤ — ينبغى أن تشفع كل خطة لتنفيذ الإلزام تنفيذاً كاملا ببرنامج للمبانى المدرسية ؛ وهذا البرنامج ينبغى ألا يشمل المدارس فحسب ، بل يشمل كذلك مساكن المدرسين إذا كانت الحاجة تدعو إلى ذلك .

٤٥ — ينبغى أن يدرس اختيار مواقع المدارس بعناية ، وأن يعنى فى ذلك عناية كافية بمراعاة توزيع الأطفال الذين هم فى سن الإلزام ، والمسافات التى يتعين عليهم أن يقطعوها للوصول إلى المدارس .

٤٦ — ينبغى أن تراعى فى برامج المبانى المدرسية — بقدر ما تسمح به الطاقة الاقتصادية — الظروف التعليمية ، والصحية ، والمناخية الخاصة بالجهات التى تنشأ فيها المدارس

٤٧ — فى ظروف معينة ، قد يكون من المفيد العمل على مساهمة الأهالى فى إنشاء مدارسهم ، على ألا يكون هذا مبرراً لإعفاء السلطات من تبعاتها فى

هذه الناحية بأى حال من الأحوال .

٤٨ — يجوز النظر فى وضع برامج للمبانى المدرسية لمواجهة الحاجات العاجلة الملحة ؛ ويدخل فى هذه البرامج استعمال أجزاء المبانى المعدة بالجملة (prefabricated materials) ، والانتفاع بالمبانى التى لم تنشأ فى الأصل لتكون مبانى مدرسية ، إلخ .

٤٩ — يجوز تشجيع الأفراد والهيئات الأهلية على المعاونة فى إنشاء المبانى المدرسية ، حتى إذا كانت المسئولية المالية عن ذلك تقع على عاتق السلطات العامة ؛ ويمكن أن تتخذ هذه المعاونة ، على سبيل المثال ، صورة تقديم أرض البناء مجاناً ، أو التبرع بمبلغ من المال ، أو الاكتتاب فى بناء المدرسة ؛ وفى حالات الضرورة القصوى يمكن عقد قروض .

٥٠ — ينبغى أن يكون لكل مدرسة فناء ، وغرفة للعمل (ورشة) ، وحقل أو حديقة ، حيثما أمكن ذلك .

٥١ — نظراً لما لمدارس الهواء الطلق من ميزات تعليمية ، ومالية ، وصحية ، يمكن أن يحل هذا النوع من المدارس مشكلة المبانى المدرسية حيثما تسمح الأحوال المناخية بذلك .

٥٢ — ينبغى أن يعد إنشاء المبانى المدرسية جزءاً أساسياً من تخطيط المدن ، كى يتسنى توفير العدد الكافى من المدارس لتنفيذ الالزام تنفيذاً كاملا .

إطالة مدة التعليم الإجبارى

٥٣ — بعد أن استعرض المؤتمر التوصيات رقم ١ ورقم ٢ ورقم ١٩ ، التى وافق عليها المؤتمران الدوليان الثانى والتاسع للتعليم العام ، يوصى بأن تبادر البلاد التى أتمت تنفيذ الإلزام فعلا إلى وضع برنامج لإطالة مدة التعليم الإجبارى للفتيان والفتيات بالتدريج .

٥٤ — ينبغى النظر فى إمداد الأسر ذات الدخل المحدود بمساعدة مالية عند الحاجة ، وخاصة عند ما يبلغ الأطفال السن التى يستطيعون فيها مزاولة عمل مربح ، وذلك تعويضاً لمثل هذه الأسر عن الخسارة التى تتحملها بسبب امتناع أبنائهم عن ذلك ، ولتشجيعهم على استمرار إرسال هؤلاء الأبناء إلى المدارس .

٥٥ — ينبغى أن تكون الدراسة فى الفترة الإضافية الناشئة عن إطالة مدة

التعليم ملائمة لقدرات التلاميذ واستعداداتهم وميولهم المتنوعة ولمختلف الحاجات الاقتصادية والاجتماعية ، وأن تستغل الثقافة الحديثة أتم استغلال . ولذلك ينبغى أن يسمح للتلاميذ بقسط وافر من الحرية فى اختيار المواد التى يدرسونها ، وتهيأ لهم وسائل التوجيه ، وتتاح لهم الفرصة لتغيير مواد الدراسة ، وللتقوية فى المواد التى يكونون على شىء من الضعف فيها .

٥٦ — ينبغى أن تصبغ دراسة العلوم و « التكنولوجيا » بالصبغة الإنسانية إلى الحد الذى يجعلها محققة لأغراض التربية العامة بقدر ما هى محققة لأغراض التخصص .

٥٧ — ينبغى التنسيق إلى أقصى حد بين أنواع المدارس المختلفة التى يتلقى فيها التلاميذ الدراسة فى الفترة الإضافية الناشئة عن إطالة مدة التعليم (من مدارس ثانوية نظرية وحديثة ، ومدارس فنية ومهنية ، ومدارس ابتدائية ، الخ) ، حتى يسهل الانتقال من أى نوع منها إلى نوع آخر ، ويتسنى توجيه التلاميذ واختيارهم لتلك الأنواع على أساس معقول .

٥٨ — ينبغى أن تهيأ دراسات تكميلية وافية للفتيان والفتيات بين سن مغادرة المدرسة وسن الثامنة عشرة ، فى أوقات تقتطع من أوقات عملهم ، وذلك لتكميل تعليمهم العام والمهنى .

المعاونة من المنظمات الدولية

يتقدم المؤتمر إلى هيئة الأمم المتحدة ومنظماتها المتخصصة وإلى المنظمات الدولية التى تضم دولا خاصة بالتوصيات الآتية :

٥٩ — أن تقوم هيئة «اليونسكو» بالتشاور مع الدول المشتركة فيها والمنظمات الأخرى التى لها صلة بالموضوع من منظمات هيئة الأمم المتحدة ، لوضع برنامج لتقديم المساعدة إلى الدول المشتركة التى تطلبها ، كى تتمكن من تطبيق نظام التعليم الإجبارى المجانى فى بلادها وفقاً للحاجات القومية ، كما يقضى بذلك ميثاق الأمم المتحدة ؛ على أن يتضمن ذلك البرنامج التنسيق بين الجهات التى تقوم بتقديم مثل هذه المساعدة فى الوقت الحاضر ، والنظر فى إمكان منح القروض لذلك الغرض ، وجمع المال عن طريق التبرعات .

٦٠ — أن تكون الأسبقية ، عند وضع خطط المساعدة الفنية ، للخطط الخاصة بتنفيذ الإلزام تنفيذاً كاملا .

٦١ — ألا تقتصر المساعدة على الناحية المالية ، بل تشمل كذلك المعاونة الوافية من الهيئات الدولية فى وضع الخطط لتنفيذ الإلزام تنفيذاً كاملا وتطبيقها .

٦٢ — أن ينظر البنك الدولى للتعمير والإنشاء فى إمكان منح قروض طويلة المدى للبلاد التى ترغب فى تنفيذ خطط الإلزام ، إلى أن يتقدم برنامج تنمية الموارد الاقتصادية لتلك البلاد تقدماً يجعلها قادرة على تدبير النفقات اللازمة للتعليم الإجبارى بنفسها .

٦٣ — أن تساعد هيئة «اليونسكو» على تكييف المبادئ التى وافق عليها المؤتمر الدولى الرابع عشر للتعليم العام فيما يتعلق بالتعلم الإجبارى وفقاً للظروف الخاصة بكل إقليم ، وذلك بعقد مؤتمرات إقليمية لبحث هذه المبادئ وكيفية تطبيقها .

٦٤ — أن توفد بعثات من الخبراء إلى البلاد التى تطلب ذلك ، لدراسة مشكلاتها المتعلقة بتنفيذ الإلزام تنفيذا كاملا ؛ وأن تمنح مكافآت دراسية دولية لخبراء تلك البلاد كى يتمكنوا من دراسة مشكلات التعليم الإجبارى فى البلاد التى فرغت من تعميمه وتنفيذ الإلزام فيه تنفيذاً كاملا .

٦٥ — أن تتابع هيئة « اليونسكو » الدراسة والبحث فى موضوع التعليم الإجبارى وإطالة مدته . وفى موضوع التوجيه المدرسى وتنسيق مدارس المرحلة الثانية ، وتقوم بنشر نتائج البحث وتوصيلها إلى السلطات التعليمية ورجال التربية عامة .

٦٦ — أن تعقد اتفاقات ثنائية أو متعددة الأطراف لتنظيم تبادل المعلومات بين البلاد المختلفة ، وعقد اجتماعات بين الإخصائيين فيها ، وكذلك لتبادل المساعدة إن أمكن ، فيما يتعلق بتنفيذ الإلزام فى التعليم وإطالة مدته .

المناهج والأساليب فى المرحلة التعليمية الأولى

(عن ملحق التيمس الخاص بالتربية)

البحث فى مناهج التعلم وأساليبه فى أية مرحلة لا يمكن أن يؤدى إلى نتائج سليمة إلا إذا بنى على فهم خصائص تلاميذ تلك المرحلة ؛ لذلك يجدر بنا أن نبدأ هذا المقال بعرض أهم الخصائص التى يتميز بها أطفال المدرسة الابتدائية . نعم إن الأحكام العامة على الأطفال قد تكون مضللة ، لأن كل طفل هو فى الواقع فرد له ذاتيته وكيانه الخاص ، ولكن لا شك مع ذلك فى أن الأطفال يشتركون فى بعض الخصائص ، التى يتعين على المدرس أن يضعها نصب عينيه عند ما يفكر فى مناهجه أو يصمم دروسه .

الحاجات الفردية :

وأول هذه الخصائص هو ذلك الاختلاف الواسع المدى بين أطفال المرحلة الواحدة فى المقدرة والشخصية . وقد ترتب على هذا الاختلاف أن الكثير من مدارس الطفولة [1] — وبعض المدارس الابتدائية كذلك — لم تعد تجعل جل اعتمادها فى التعليم على نظام الفصول . وقد أصبحت حجرات الدراسة بالمدرسة الحديثة أقرب إلى قاعات العمل — « الورش » — منها إلى قاعات المحاضرة . ويقضى الأطفال معظم وقتهم فى هذه الحجرات منهمكين فى لعب أو عمل يلائم حاجاتهم الفردية ؛ أما الدروس بمعناها المألوف فتقتصر على فترات قصيرة . ففى هذه المرحلة التى يظهر فيها نشاط الأطفال وميلهم إلى الحركة على أتمهما ينبغى أن يكون شعار التربية « التعلّم عن طريق العمل » .

والطور الذى يمر به أطفال المدرسة الابتدائية من حياتهم هو طور نمو سريع

(١) « مدرسة الطفولة » هى المدرسة التى يلتحق بها الأطفال فى إنجلترا بين سن الخامسة والسابعة ، ويطلقون عليها اسم « Infant School » . وفى كثير من الأحيان تكون مجرد قسم من أقسام المدرسة الابتدائيـــة ، وتسمى حينئذ « Infant Department » .

جداً ؛ ولذلك يجب أن نجعل تفكيرنا فى شئون هذه المرحلة التعليمية على أساس أنها تنقسم إلى « حلقات » — أو مراحل فرعية — متتابعة ، وإن كان من المصلحة الاحتفاظ باسم واحد يطلق على مجموع هذه الحلقات ، كى يذكرنا ذلك دائماً بما ينبغى أن يكون بينها من اتصال وثيق . فدار الحضانة هى حلقة من حلقات المدرسة الابتدائية ، ومن الواجب أن تسود روح التربية بتلك الدار المرحلة التعليمية الأولى بأجمعها . وذلك لأن نمو الأطفال عملية تدريجية متصلة ، فلا ينبغى أن تكون فى تربيتهم فجوات ، بل يتدرج الانتقال من دور إلى دور بحيث تتداخل الأدوار بعضها فى بعض . إن عملية النمو تتطلب إعداد العدة لمواجهة النمو فى قدرات الأطفال وازدياد ميلهم للعمل جماعة ؛ ولكن يجب ألا نطالبهم بالانصراف عن السعى إلى كسب المعرفة والخبرة المباشرة بأنفسهم ، فتلك هى طريقتهم الأساسية للتعلم .

التعلم عن طريق النشاط :

ويحتاج الأطفال فى الخامسة من عمرهم بصفة خاصة إلى برنامج يشبه كل الشبه برنامج العمل بدور الحضانة الجيدة ؛ فتكون حياتهم حافلة بالنشاط ، الذى يحسن أن يكون فى الهواء الطلق بقدر ما فى الاستطاعة ، ولا يكلفون من الأعمال ما يحتاج إلى قدر كبير من التوافق الدقيق بين العين والعضلات . وفى خلال السنتين السادسة والسابعة ينمو الأطفال نمواً سريعاً ، ويعانون متاعب تبديل الأسنان ؛ وهم معرضون للتعب إذا لم تنظم حياتهم بحيث تلائم حاجاتهم الفردية للحركة والراحة . ومن هنا كانت الحاجة ماسة إلى استمرار أساليب دور الحضانة فى « مدرسة الطفولة » . ومع ذلك ، فإن أطفال السادسة والسابعة يظهرون ميولا وحاجات معينة ، تدل على أنهم أصبحوا مستعدين لتلقى التعلم المنظم . فتبدو عليهم علائم الغبطة الشديدة عند ما يشعرون أنهم قد تعلموا شيئاً أو كسبوا مهارة جديدة ، ويسرهم أن يحسوا أننا نعاونهم على الدخول فى عالم المعرفة الخاص بنا نحن الكبار . وهم لذلك يشغفون عادة بتعلم القراءة والكتابة ، ويتضاعف شغفهم هذا إذا كان ما يقرءونه أو يكتبونه متصلا بأغراضهم وحياتهم . والمدرس الجيد هو الذى ينتهز الفرص الكثيرة المتنوعة التى يتيحها له نشاط الأطفال الطبيعى كى يقدم لهم الجمل والكتب والأعداد على صورة تجعل لها معنى بالنسبة إليهم .

ومن الواجب ألا نغفل الأهمية التربوية للعب . فقد أجمع المربون على أنه ذو

قيمة كبيرة للطفل ، إذ هو يحصل عن طريقه ذخيرة وافرة من الخبرة والمعرفة . وليس على الإنسان إلا أن يزور مدرسة من مدارس الطفولة الجيدة التى تستغل اللعب ، كى يدرك أن فيه مجالا واسعاً للتعلم ، وضبط النفس ، والتعاون بين الأطفال والمعلمين ، فضلا عن أنه مصدر سعادة للاطفال .

وتتغير طبيعة لعب الأطفال ونوعه تبعاً لأدوار نموهم . فيمتزج الواقع تدريجاً بخيالهم الجامح ، وتدب روح النظام شيئاً فشيئاً فى ألعابهم ، ويزداد تحريهم الدقة فى المعلومات ، كما يزداد إقبالهم على الإنتاج المادى الملموس ، حتى ليصح أن يوصفوا بأنهم « عمال صغار». وكثيراً ما يصل شغفهم بكسب المعلومات والمهارة حداً قد يلهيهم عن أغراضهم الأصلية ، فيقدمون من تلقاء أنفسهم على القيام بالتمرينات اللازمة لذلك . ثم إنهم لا يترددون فى القيام بهذه التمرينات إذا ما كلفناهم إيها ، لأن فى مكنتهم أن يدركوا أن العمل الذى نطالبهم به يؤدى إلى نتائج مرغوب فيها ، وأن يستمروا على بذل الجهد تحت تأثير هذا الإدراك إذا لم تطل مدته أكثر مما يجب . ومع ذلك ، ينبغى ألا يغرب عن بال المدرس لحظة واحدة أهمية ميول التلاميذ أنفسهم وأغراضهم ، لأن إهمالها فى المنهج يجعل عملية التعلم عملية سلبية ميتة لا روح فيها ، يصدف عنها التلاميذ أو يتقبلونها فى خنوع ، هذا إذا لم يقاوموها مقاومة إيجابية أو سلبية .

ماذا نسمى نواحى النشاط التى يختارها الأطفال بأنفسهم ويشتركون معاً فى وضع خططها ؟ يكره الأطفال تسمية هذه النواحى لعباً ، لأنها بالنسبة لهم عمل جدى . ويحار المدرس فى اختيار الاسم المناسب بعد أن أصبحت كلمة « المشروع » محدودة المدلول ، لاقتصارها أحياناً على محاولات الربط بين المواد المختلفة التى اعتاد الأطفال تشتيت وقتهم بينها . كذلك لا تفى تسميتها « بنواحى النشاط » بالغرض المطلوب ، لغموض هذا الاصطلاح وعموميته ؛ ولا يفضله فى هذا لفظ « الخبرة » ؛ إذ يمكن أن نطلق كلا منهما على أعمال لا تمت إلى ميول الطفل بصلة ، ولا يدرك لها معنى أو يرى لها نفعاً . ولعل كلمة « بحث » هى أفضل ما توصف به هذه النواحى من النشاط . وهذا الاصطلاح له احترامه كما نعلم فى الجامعات ، ويطلق عادة على العمل الذى يصرف فيه الطالب جهده ووقته للوصول إلى حل مشكلة من المشاكل يختارها لنفسه .

وفى الواقع لا يهتم المدرس كثيراً بالمصطلحات ، وإنما يهمه لب الموضوع ، وهو الوقوف على أفضل الطرق للتوفيق بين ماتشترطه المدارس الثانوية فى المتقدمين لها

من مستوى دراسى ، وبين حاجات الطفل التربوية فيما قبل سن الحادية عشرة ، بحيث لا تفرض المعلومات على الأطفال الصغار فرضاً ، فتميت فيهم الميل إلى التعلم . ولعل هذا الفرض هو السبب فيما يلاحظ من عجز كثير من الأطفال عن إتمام الدراسة الثانوية النظرية بعد ظفرهم بها ، أو فتورهم ونفورهم من الدراسة مهما يكن نوع التعليم الثانوى الذى يتلقونه .

ومما يجدر ذكره أن مدرسى المدارس الابتدائية الذين لديهم من الجرأة ما يحملهم على وضع حاجات الأطفال الحقيقية فى الموضع الأول كثيراً ما يبهرون زملاءهم المحافظين الحذرين بالمستوى العالى الذى يصل إليه تلاميذهم فى التحصيل ، نتيجة لتهيئة الفرصة لهم كى يتعلموا بطريقة طبيعية(١) .

والخلاصة أن الطفل فى المرحلة التعليمية الأولى يحتاج إلى أن يقوم بنفسه بصنع الأشياء ، وفحصها ، واستخدامها ، وإلى التحدث والتساؤل عنها ؛ وهو يحتاج إلى متسع من الوقت للقيام بتجاربه والكشف عما حوله . ومن الواجب أن تهيأ المدرسة الابتدائية بحيث يجد الطفل فيها الجو الملائم لطبيعته ، ويشجع على تحمل المسئوليات التى تتناسب مع قدراته ، وعلى إسداء المعونة كلما استطاع لذلك سبيلا ، وعلى المساهمة الإيجابية فى عبء تربيته . ومن المعروف أن نمو الطفل العقلى مرتبط بنموه الجسمى ، وباتساع مداركه عن طريق استخدامه لحواسه ؛ ومن المعروف كذلك أن ميله الشديد إلى الابتكار والخلق ، كما يبدو فى ألعابه المختلفة ، يشبع حاجته الملحة للخبرات الحسية ، كما أنه يشبع حاجاته الوجدانية ، ويروى ظمأه الذى لا حد له للاستطلاع . فاللعب القائم على المحاكاة يمكن الطفل من زيادة فهم نفسه وفهم حياة الناس من حوله : وهو حين يقوم بدور الأب ، أو الأم ، أو الطبيب ، أو الخباز ، أو البائع فى متجر ، إلخ ، إنما يفعل هذا استجابة لدافع تلقائى يدفعه للتعرف على العالم وتحديد علاقته به .

والاهتمام باستخدام الألفاظ جزء لا يتجزأ من لعب الطفل . وهذا أمر طبيعى ؛ إذ لا بد للطفل من أن يعبر عن نفسه ، ويتفاهم مع أقرانه . واستعماله للألفاظ على هذه الصورة يكسب خبراته معنى محدوداً ، ويساعد على تنمية قدرته على التعلم ، كما أنه هو الذى يفتح أمامه الطريق للانتفاع انتفاعاً فعالا بخبرات غيره من الناس . وهذه القدرة على استخدام الألفاظ فى التفكير وفى التعبير عن الخبرات الشخصية

---

(١) انظر المقال التالى .

تقوى كلما تهيأت للطفل الفرص لعمل أشياء مشوقة والتحدث عنها ، ولإلقاء الأسئلة وصياغة الأفكار فى جو طبيعى لا تشوبه صناعة ولا كلفة . لذلك يعمد الكثير من مدارس الطفولة إلى تشجيع المحادثة والتبادل الحر للأفكار والأخبار ، عن طريق إعطاء الأطفال أعمالا تثير فيهم الرغبة فى الكلام . فمثلا عند ما يشجع التلاميذ الذين أتوا من منازل لا مكان فيها للكتب على صنع كتاب يتناول شئونهم الخاصة وحوادث حياتهم على صورة قصص مصورة ، فإنهم بذلك يستطيعون أن يدركوا الغرض من الكتابة والقراءة . وهم فى الوقت نفسه يستعملون لغة الأعداد كل يوم ، أثناء تجاربهم فى عد الأشياء وتعرف أشكالها وأحجامها . وهذه المدركات جميعاً هى جزء من حياتهم اليومية ؛ ومن الخطأ الجسيم أن نعزلها ونقدمها لهم مجزأة على صورة مواد منفصلة ، كما لو كانت هذه المعلومات تخص المدرسة دون غيرها ، ولا تمت إلى الحياة بصلة .

يتضح من هذا أن شعور الطفل بالحاجة إلى أن يتعلم كيف يقرأ ويكتب ويعد ويقيس هو وليد ما يصادفه أثناء لعبه من مشكلات تحفزه إلى التفكير الملائم لمستواه ، وما يحسه من أن القراءة والكتابة والعد تساعده على حل هذه المشكلات ، وعلى الوقوف على أسرار هذا العالم المثير الذى يعيش فيه . ويصل الطفل إلى النقطة التى يحس فيها بهذه الحاجة فى وقت لا يمكن تحديده بعمر زمنى معين ، إذ يختلف كل طفل عن الآخر فى ذلك ؛ والمهم ألا نتوانى عن معاونته عند ما يبدو فيه الاستعداد للتعلم ، ويتطلب منا المعاونة .

التدريب وتثبيت المعلومات :

وفى السنوات الأولى من المدرسة الابتدائية ، ينبغى أن يعطى الأطفال الزمن الكافى لتثبيت المعلومات التى كسبوها وتوسيع مداها ، وذلك بالإضافة إلى استمرار النشاط التلقائى . وينبغى أن يكون منهج الدراسة الابتدائية بحيث يمكن الأطفال جميعاً ، على اختلاف مستوى قدراتهم وتنوعها ، من أن يعملوا بجد ، وأن يشعروا باللذة والاستغراق فى العمل . فيجب أن يتيح الفرصة للجميع ، من أذكاهم إلى أقلهم استعداداً ، كى يتعلم كل منهم بمجهوده الإيجابى الخاص ، وفقاً لسرعته الخاصة . فكلا النوعين ، الذكى الموهوب والغبى المتخلف ، يجب أن تنمى قدراته إلى أقصى حد مستطاع .

والتقدم فى هذه المرحلة يحتاج إلى كثير من المران الآلى والتكرار الجاف . ولكننا إذا أظهرنا الثقة بالأطفال ، وشرحنا لهم ما يتطلبه التعليم منهم ، وساعدنا كلا منهم على أن يكتشف أكثر الطرق ملاءمة لحاجاته فى أى موقف من مواقف التعلم ، لا نلبث أن نرى أنهم يستطيعون أن يدركوا أن ذلك المران والتكرار عنصران مكملان لا بد منهما للنشاط الحى النابع من أغراضهم . ونظراً لاختلاف الأطفال من حيث قدراتهم وبيئاتهم المنزلية ، فان من أهم الأمور أن ينظم العمل المدرسى بحيث تختلف فترات التمرين والتثبيت من طفل إلى طفل ؛ فيسمح لكل منهم بالقدر اللازم له منهما فى كل ناحية من نواحى العمل ، وفى كل مرحلة من مراحله . لأننا إذا أغفلنا هذا ، فمن المحقق أن الطفل الموهوب سيؤول أمره إلى الإهمال وقلة العناية ، وأن الطفل المتخلف لن يصل إلى درجة التمكن من معلوماته .

الخبرات الابتداعية :

فمناهج الدراسة طول مدة المرحلة الأولى يجب ، إذن ، أن تفسح المجال لفاعلية الأطفال فى البحث عن المعرفة ، وتشجع على تكوين العادات الصالحة فى العمل ، وتسمح بتنوع الميول ، كما تتيح الفرصة لإشباع ما هو مشترك منها . ويصدق هذا بصفة خاصة على ميل الأطفال للاستطلاع فيما يتعلق بالناس وحياتهم ؛ وهو يصدق كذلك على ميولهم المتعلقة بالفنون . فواجبنا ، نحن المدرسين ، فى هذه الناحية أن نهيئ البيئة الملائمة ، وأن نوفر المواد اللازمة ، ثم نشجع كل مجهود ابتداعى ونبدى استحساننا له . فبهذا نساعد الطفل على أن يركز أفكاره ، ويحسن تفسير ما يختلج فى صدره وصدور الآخرين من مشاعر . وهذه الخبرات الابتداعية تؤدى إلى اشتداد حساسيته وإلى زيادة ثباته واتزانه من الناحية الوجدانية . وكلما أتيحت الفرص للأطفال ليعبروا عن أفكارهم فى حديث حر ، وليضطلعوا بتبعة أعمال مشوقة لهم (كأن يقوموا بنشر مجلة للفصل تتضمن قصصهم وقصائدهم ، أو بترتيب معرض ، أو بتنظيم حفلة ، أو بالاشتراك فى رحلة لاستكشاف البيئة ، أو بتمثيل رواية ، أو برسم منظر أو صنع نموذج) — كلما أتيحت لهم الفرص لهذا ، وشجعوا على القراءة للذة أو للوصول إلى معلومات يشعرون بالحاجة إليها ، زاد إحساسهم بالحاجة إلى الدقة فى إجراء العمليات

الحسابية والهجاء ، وإلى تجويد الخط ، وتحسين أسلوب الكتابة والحديث. وإذا كانت تلك الحوافز لازمة لجميع الأطفال فهى ألزم لمن يأتون منهم من منازل لا تدرك أهمية هذه القدرات اللغوية والحسابية . ويجب أن يكفل المنهج تدريس هذه النواحي بعناية ، وتدريب الأطفال عليها تدريباً وافياً ، حتى لا يكون ضعفهم فيهـــا سبباً فى تعطيل جهودهم الابتداعية ، وحتى لا تنقصهم العدة للحياة ، فى عالم تعد القراءة والكتابة والحساب من ضرورياته .

* * *

وخلاصة القول أن مناهج المرحلة التعليمية الأولى يجب أن توضع على أساس حاجة الأطفال إلى الطمأنينة ، وإلى فرص للبحث والاستكشاف والتجريب ، وإلى العمل الذى يدركون له غاية ومعنى . ويجب أن ندرك العلاقة بين هذا كله وبين حاجتهم إلى التعلم ؛ فيكون التعلم عن طريق هذه الخبرات المباشرة ، يكملها التدريب الآلى الملائم ، الذى يقصد منه إلى تثبيت المعلومات . فإذا راعينا هذا ، أثمرت الخطط التى نرسمها لتعليم الأطفال روحاً من الصداقة والثقة بالنفس ، وحباً واحتراماً للعمل ، وإقبالا على استكشاف أسرار الحياة فى غير خوف أو وجل(*) .

(*) يجد القارئ إيضاحاً وتفصيلا وتوسيعاً للأفكار الواردة فى هذا المقال فى الكتاب القيم الشائق الذى وضعته المرحومة الدكتورة « سوزان ايزكس » (Susan Isaacs) ، ونشرت ترجمته لجنة التأليف والترجمة والنشر ، بعنوان: « الطفل فى المدرسة الابتدائية » . وهو كتاب نوصى كل مدرس من مدرسى المرحلة الأولى بدراسته دراسة تمعن واستيعاب .

حكم التجربة بين الطرق الفاعلية والطرق الشكلية

يؤكد المقال المنشور قبل هذا عن « المرحله التعليمية الأولى » أهمية الفاعلية فى التربية . وفى هذا المقال يستعرض الكاتب نتائج تجربة أجريت للموازنة بين مجموعتين من الأطفال فى العاشرة من عمرهم ، تعلموا قبل ذلك فى مدرستين مختلفتى الطراز من مدارس الطفولة ، تعتمد إحداهما على الميول والنشاط الابتداعى والأخرى على الطرق الشكلية التقليدية .

ظهر حديثاً كتاب تناول بالبحث موضوع الجدل القائم حول المفاضلة بين الطرق الفاعلية والطرق الشكلية ؛ ولو أن كل مدرس قرأ هذا الكتاب ، لما استطاع إلا أن يعدل عن أساليبه التقليدية ويلقى سلاحه القديم . وعنوان الكتاب هو « النتائج البعيدة لتطبيق الطرق المختلفة بمدارس الطفولة » ، لمؤلفته د . ا . م . جاردنر[1] . ويبلغ هذا الكتاب درجة من الأهمية تغرينى بالتحدث إلى قراء هذه المجلة عنه ؛ وإنى أتوسل إلى أولئك المعلمين الذين سفهوا رأيى منذ أكثر من عام ، عند ما قلت إن الأطفال الذين تعلموا « بالطرق الفاعلية » يفضلون غيرهم فى التحصيل بالمرحلة الابتدائية ، أن يستمعوا إلى ، لأن هذا الكتاب يتضمن حقائق مؤكدة صريحة . وسأبدأ بأن أشرح كيف سارت مس جاردنر فى مهمتها ؛ وأرجو من القارئ أن يتجمل بالصبر ، فليس الأمر سهلا ؛ وهو محتاج إلى تتبع الحقائق بكل انتباه كى تتضح له النتائج .

بدأت التجربة من البحث عن قيمة « الفاعلية » ، أو — بتعبير أدق — بدأت من النقاش الدائر حول ذلك النوع من مدارس الطفولة « الذى يكون النشاط الابتداعى حجر الزاوية فيه ، ويكون التعلم عن طريق اللعب السمة المميزة له ؛ والذى يترك للأطفال فيه فى كل يوم وقت لا يقل عن ساعة يزاولون فيه ألوان النشاط على حسب اختيارهم ؛ والذى لا يتعلمون فيه مبادئ القراءة والكتابة والحساب فيما بين الخامسة

(1) D.E.M. Gardner: "Long Term Results of Infant school Methods".

والسادسة من عمرهم إلا إذا طلبوا ذلك بأنفسهم ؛ والذى توضع المناهج له على أساس ميول الأطفال التى تفيض عن نفوسهم اختياراً » .

لقد استهان مدرسو المدارس الابتدائية بهذا النوع من المدارس أمداً طويلا بدون حق ؛ وتجنى عليها بعضهم ، فوصفوها بأنها مدارس « لا تعلم الأطفال القراءة » ، وأنها « تدعهم يفعلون ما يشاءون » ، وأنها « تغفل تعليم الجداول » ، وأنها « تخرج أطفالا متأخرين لا أمل لهم فى الوصول إلى النجاح فى امتحان المسابقة للتعليم الثانوى » . نعم ، كل هذه التهم — وكثير غيرها — كانت تكيلها دائماً فئة معينة من مدرسى المدارس الابتدائية لمدارس الطفولة « الحديثة » ؛ وقد جاءت مس جاردنر فاستعرضت مستوى خريجى هذه المدارس عند ما وصلوا إلى سن التاسعة أو العاشرة ، ثم قارنتهم بإخوانهم الذين جاءوا من مدارس الطفولة التى تتبع طرق التدريس الشكلية ، حيث يفرض تعليم القراءة والكتابة والحساب ، ويسير على أساس « السمع والطاعة » .

الأطفال والاختبارات :

وفيما يلى بعض البيانات عن الصغار الذين أجرى اختبارهم وورد ذكرهم فى هذا الكتاب :

١ — ينقسم هؤلاء الأطفال إلى مجموعتين ، هما :

(ا) مجموعة تشمل الأطفال الذين كانت مدارس الطفولة التى تعلموا فيها مدارس حية ، تفوق المدارس التقليدية فى مدى الحرية التى تسمح بها لتلاميذها ؛ وسنشير إليها فى هذا المقال باسم « المجموعة التجريبية » .

(ب) مجموعة تشمل الأطفال الذين كانت مدارس الطفولة التى تعلموا بها من النوع الشكلى ؛ وسنشير إليها فيما يلى باسم « مجموعة المقارنة »[1] .

٢ — يتلقى أطفال المجموعتين التعليم الآن فى مدارس ابتدائية من نوع واحد تقريباً . فليس القصد من هذه التجربة المفاضلة بين طرق التعليم المختلفة المستعملة فى المدارس الابتدائية ، بل قصد منها الموازنة بين تلاميذ هذه المدارس ، لمعرفة أثر طرق التعليم المختلفة التى كانت تطبق عليهم بمدارس الطفولة ، بعد مضى فترة من الزمن .

٣ — للموازنة بين تلاميذ المدارس الابتدائية الذين جاءوا من «مدارس تجريبية»

(1) Control group.

وأولئك الذين جاءوا من « مدارس المقارنة » ، أجريت على الجميع اختبارات شاملة عادلة .

٤ — لخصت نتائج جميع الاختبارات ، لتظهر بوضوح أى فئة من فئتى أطفال المدارس الابتدائية الذين يبلغون التاسعة أو العاشرة من عمرهم تفوقت على الأخرى : أهم القادمون من مدارس الطفولة « التجريبية » ، أو هم الذين أتوا من المدارس « الشكلية » ؟

إنى آسف لهذه الإطالة فى الوصف التمهيدى ؛ ولكننى أردت أن أوضح أساس التجربة كل التوضيح ، وذلك لأهمية بحث مس جاردنر . إذ أنه ينصب على النقطة التى يثيرها عدد كبير من المدرسين ، ويجعلونها هدفاً لحملاتهم ، وهى : تأثير التعليم القائم على « الفاعلية » بمدارس الطفولة فى مستوى الأطفال عند ما يصلون إلى الفرق العليا من الدراسة الابتدائية . ولسوف يصدم فريق كبير من مدرسى المدارس الابتدائية عند ما يعلمون أنها لم تجد بين أطفال المدارس « التجريبية » صفات الأمية ، والجهل ، وعدم الانتباه ، وقلة العناية بالعمل ، إلخ ، التى يسندها هؤلاء المدرسون للطرق الفاعلية ، بل أثبتت التجربة عكس ذلك تماماً .

أما الاختبارات التى أجريت على فئتى الأطفال ، فتتكون من مجموعتين ؛ تتعلق المجموعة الأولى منهما بالقدرة على تركيز الانتباه ، والقدرة على الإصغاء والتذكر ، والبراعة ، والميل للاجتماع ، والميول عامة ؛ وتتعلق المجموعة الثانية بالحساب ، والمطالعة ، والتعبير التحريرى ، والخط ، والرسم الحر . ولما كان المعارضون لمبدأ « الفاعلية » يقيمون معارضتهم على أساس أن مدارس الطفولة الحديثة لا تعمد إلى حشو أذهان أطفالها بموضوعات القراءة والكتابة والحساب ، فإنه يجمل بنا أن ننظر أى نوع من الاختبارات أعطى فى هذه المواد بالذات .

كانت اختبارات الحساب تتكون من تمرينات على القواعد الأربع ومن مسائل. وكانت اختبارات المطالعة شفوية وتحريرية — وهذه الأخيرة لاختبار الفهم . أما الاختبار التحريرى فى اللغة ، فكان يتركب من ستة أقسام ، تتناول : معانى المفردات ، وتنفيذ التعليمات ، والوصف ، وبناء الجمل ، واستعمال الصفات ، وإنشاء قصة . ولعلك توافقنى على أن هذه الاختبارات جديرة بأن ترضى أشد المدرسين تعصباً للطرق التقليدية .

النتائج :

كانت نتائج الأطفال الذين هم فى سن العاشرة — وهم الذين أشرفوا على التقدم لامتحان المسابقة — أكثر دلالة من النتائج الأخرى . وباستعراض تلك النتائج يتبين أن الأطفال الذين تعلموا فى مدارس الطفولة « الشكلية » لم يتفوقوا على أقرانهم الذين جاءوا من مدارس الطفولة « التجريبية » فى أى اختبار من الاختبارات ، بل بالعكس تفوق أطفال المدارس التجريبية فى كثير من النواحى ؛ وتساوى الفريقان على وجه التقريب فى النواحى الأخرى . وقد كان تفوق أطفال المجموعة « التجريبية » على الأطفال الذين أتوا من المدارس الشكلية تفوقاً صريحاً قاطعاً فى العمليات الحسابية ، والمطالعة ، وبعض اختبارات اللغة التحريرية ؛ أما فى الإنشاء ، والتذكر ، وتركيز الانتباه ، فإنهم أظهروا بعض التفوق ، ولكنه لم يبلغ فى درجته الحد الذى يجعله أمراً مقطوعاً به . وقد لخصت المس جاردنر نتائج بحثها فى هذه العبارة :

« تدل النتائج على أن الدراسة بالمدارس الابتدائية لا تتأثر تأثراً سيئاً فى أية ناحية من النواحى بسبب اتباع مدارس الطفولة طرق التعليم التى تعتمد على نشاط الأطفال الحر وميولهم التلقائية ، بل بالعكس تصيب من ذلك فائدة كبيرة » .

وبناء على ذلك ، فإن إحجام المدرسين بمدارس الطفولة عن التدريس وفقاً للمبادئ التى يؤمنون بها ، اعتقاداً منهم بأن مطالب الدراسة الابتدائية تمنع من ذلك ، يبدو أنه ليس إلا خوفاً قائماً على مجرد الوهم .

وتقول المس جاردنر إنها تأمل أن تتمكن من إجراء تجربة مماثلة لهذه على التلاميذ الذين تعلموا بالطرق « الفاعلية » فى المدارس الابتدائية . وإنى لأرقب باهتمام نتائج مثل هذه التجربة — بشرط أن تجرى على مدارس تفهم الطرق « الفاعلية » فهماً معقولا ، يتضمن العناية بالناحية العقلية والعلمية .

وكأنى أسمع صيحة أخيرة خافتة ، صادرة عن فلول أنصار الطرق التقليدية وهم يتقهقرون . كأنى أسمعهم يقولون : « إنه إذا صح أن تلاميذ مدارس الطفولة « التجريبية » بلغوا هذا القدر من التفوق فى المدارس الابتدائية ، فإن ذلك كان بفضل الجهود المضنية التى بذلها مدرسو هذه المدارس كى يعوضوا ما أهملته المدارس الأولى » . ولكنى أذكرهم مرة أخرى بأن المدارس الابتدائية التى تعلم فيها أطفال

المدارس « التجريبية » والمدارس « الشكلية » كانت من طراز واحد ؛ أى أن أطفال كل من المجموعتين كانوا يتلقون تعليما متماثلا ، بصرف النظر عن نوع مدرسة الطفولة التى تعلموا فيها سابقاً .

* * *

لعلكم آمنتم بعد كل هذا ؛ ولعلكم إذا جاءكم أطفال من مدارس تموج بالحيوية بعد الآن تتذرعون بالصبر ، حتى لو كان بعضهم لايستطيعون القراءة بعد، واثقين أنهم سيصلون إلى مستوى مرضى فى دراستهم ، بل سيكونون خيراً من غيرهم من الأطفال فى النهاية ؛ وهذا هو المهم ، بالطبع .

(عن مجلة « عالم المعلمين » الإنجليزية)

بدل انتقال لتلميذين

تقرر منح تلميذين يقيمان فى أحد الوديان المنعزلة فى جبال مقاطعة نورثمبرلند (Northumberland) الواقعة فى شمال انجلترا إعانة ، ليتمكن كل منهما من الحصول على حصان يركبه فى ذهابه إلى المدرسة ، التى تبعد عن مسكنهما مسافة طويلة .

كيف يستغل المدرس الميل إلى الجمع والاقتناء

للأستاذ محمد واصف حمص
ناظر مدرسة الأرمان الابتدائية النموذجية

يعتبر الميل إلى الاقتناء من الحوافز الهامة التى تخدم أغراضاً بيولوجية معينة بطرق مباشرة أو غير مباشرة . وتتجلى قيمة هذا الحافز واضحة منذ البداية فى مساعدة الفرد على اقتناء ما يصل إلى يده من طعام لاستعماله فى أوقات الشدة . ويبدو أن نضج هذا الحافز وارتقاءه قد جعله يمتد ، فاتسع غرضه من الحصول على الغذاء إلى جمع ما سواه من حاجات الحياة التي تجعلها أكثر يسراً ، تبعاً لتدرج الإنسان فى سلم الحضارة. ويظهر هذا الحافز بوضوح حول السنة السابعة من العمر ، ثم يقوى ويشتد حتى يبلغ حداً كبيراً من النمو بين العاشرة والرابعة عشرة ، وقد يستمر ملازماً للإنسان فى شبابه وشيخوخته . فالطفل الصغير يحرص على اقتناء كل شيء يجتذب نظره ، دون نظر إلى فائدته وقيمته ؛ فنراه يجمع قطع الخزف البراقة ، وسدادات زجاجات المياه الغازية ، والمسامير ، والورق الملون ، إلخ . ثم تراه فى مراهقته يجمع الصور المختلفة ، أو طوابع البريد ، أو قطع العملة . والرجل الناضج يجمع التحف الفنية ، أو الكتب النادرة ، أو الطنافس الأثرية ، أو الآثار القديمة .

ولما كان هذا الحافز قوياً ككل الحوافز الفطرية الأخرى ، فإن واجب المربى أن يعمل منذ البداية على توجيهه ؛ بحيث لا يتجه إتجاهاً خاطئاً ، فيندفع الفرد إلى المبالغة فى حب الملكية ، ويدعوه ذلك إلى الجشع أو الشح أو السرقة أو ما سواها ، وقد لا يتمكن من التفرقة بين ممتلكاته الخاصة وممتلكات أسرته وممتلكات المجتمع .

الميل إلى الجمع وتربية الناشئ :

ويكون توجيه المربى بتشجيع الطفل على استغلال هذا النشاط الفطرى فى جمع ما يصادفه من أشياء أثناء تجواله وتنقله فى مختلف نواحى البيئة ؛ سواء أكان ذلك بإشراف المدرسة ، أو بإشراف المنزل ، أو دون إشراف ما .

وقد لا يهتم الطفل فى السنين الأولى بالعمل على ترتيب ما يجمع من أشياء ؛ فعلى المربى فى هذه الحالة أن يستفيد من الحوافز الأخرى، كالميل إلى الظهور والسيطرة. فالطفل يسره أن تكون له أشياء هو الذى يقوم بجمعها وترتيبها وحيازتها وصيانتها ودراستها ، فيشعر بالسيطرة على ما يمتلكه ؛ ويجدر بنا كمربين ، والحالة هذه ، أن نهيىء الوسيلة للطفل كى يعرض مجموعته أو مجموعاته فى المكان المناسب ، بإنشاء معرض أو متحف فى المدرسة أو فى المنزل ؛ فهذا مما يحفز الطفل على تنظيم مجموعته وترتيبها. وترتيب المجموعات وتنظيمها فى المتحف يجعل الناشىء يتعاون مع زملائه على تحقيق هدف موحد ؛ وهذا الهدف الموحد يثير التنافس بينهم ، فيبذل كل واحد منهم قصارى جهده كى تكون مجموعته من أحسن المجموعات أو أكثرها امتيازاً. أضف إلى هذا أن عمل المجموعات فى ذاته يساعد كثيراً على إظهار الميول الطبيعية والمواهب الخاصة للناشئين ، مما قد يكون له عظيم الأثر فى توجيههم المهنى فى مستقبل حياتهم.

ومما لا شك فيه أن ما يستفيده الناشىء من الخبرة بطرق البحث والتنقيب للحصول على الأشياء ، وما يستثار فى نفسه من الشوق والاهتمام والتحمس والتأمل أثناء الجمع ، وما تستلزمه عملية الترتيب والتبويب من موازنة ما يجمع بعضه ببعض ، ودراسته ، وإجراء التجارب عليه ، وتنظيمه ، وتصنيفه ، ثم ما يلى ذلك من محاولة عرضه على صورة ملائمة ، بتصوير بيئته التى وجد فيها أو ارتبط بها ، ثم وصفه لتوضيح أهم ميزاته حتى يفهمه المشاهد ، ثم صيانته والمحافظة عليه — كل هذا يساعد الناشىء على تدريب قدراته ، وإشباع ميوله ، وكسب عادات تنفعه فى مستقبل حياته ، كالاعتماد على النفس ، والثقة بها ، والدقة ، والنظام ، والمثابرة ، والنظافة ، وحسن التعبير ودقته ، وصرف وقت الفراغ فيما يفيد.

الجمع فى الرحلة والمخيم :

يقصد من الرحلة دراسة البيئة المحيطة ، أو إثارة الشوق إلى دراسة مسألة أو حل مشكلة معينة ، وقد يقصد منها الترويح عن النفس ، أو هذه الأغراض جميعاً.

أما المخيم فقد يراد به الرياضة النفسية أو الجسمية ، لتدريب الناشىء على تحمل المشاق والاعتماد على النفس ؛ كما قد يراد منه دراسة بيئة معينة ، أو إثارة شوق الفرد واهتمامه بمنطقة معينة ، عندما تقتضى طبيعة الدراسة أن تكون الإقامة فى مخيم.

ومهما اختلف الهدف من القيام بالرحلة أو عمل المخيم ، فإن جمع الأشياء والحقائق فى أثنائها يعتبر من الوسائل الناجحة لكسب المعلومات والخبرات ، وإشباع الميول المختلفة التى تعتمل فى نفس الناشىء ، كما يعتبر مثيراً لحب الاستطلاع وطلب المزيد من المعرفة . وإن ما يجمع أثناء الرحلة أو المخيم من حقائق ومجموعات يمكن أن يتخذ أساساً لبعض موضوعات المنهج ، أو تفسيراً وتوضيحاً لبعض ما درس من هذه الموضوعات ، أو مثيراً لمشكلة جديدة تستحق الدرس ، أو لمشروع ناجح . وبهذا تصبح معلومات الناشىء حية غنية ، وذات قيمة كبيرة فى نظره ، لأنه جمعها بنفسه على قدر إمكانه ، ولأنها تمس ما هو مهتم به وما يبغى معرفته ، أو لأنها تحل له إشكالا فكر فيه أو استعصى عليه حله .

وفى المرحلة الأولى من التعليم يقوم الناشئون برحلات إلى البيئة المحيطة ، تستغرق الواحدة منها بضع ساعات ، وقد تمتد إلى بضعة أيام . وتكون تلك الرحلات إلى أماكن مختلفة ، نذكر منها النهر ، أو البحيرة ، أو البحر ، أو القرية ، أو السوق ، أو المعرض ، أو المتحف ، إلخ . ولنضرب بعض الأمثلة لما يمكن أن يجمع فى مثل هذه الرحلات :

١ — فى رحلة إلى حدائق الحيوان قام بها تلاميذ السنة الثانية الابتدائية بالفصول التجريبية ، اتجه التلاميذ إلى جمع ريش بعض الطيور ، كالنعام ، والطاووس ، ودجاج غينا ، إلخ . وساعدهم المشرفون على الحديقة فى الحصول على مجموعة لا بأس بها من الريش ؛ كما حصلوا أيضاً على مجموعة طيبة من صور الحيوانات التى تحتفظ بها الحديقة ، واشتروا بعض الطيور المحنطة . وقد كانت هذه الأشياء نواة لإنشاء مجموعات طيبة ، وأساساً لدراسات جديدة ؛ فحاول التلاميذ تكملة مجموعاتهم من الريش الذى حصلوا عليه بطرق شتى ، وعرضوا مجموعاتهم على لوحات من الورق المقوى ، أو فى « ألبومات » ، وبدءوا يهتمون بأرجل الطيور ومناقيرها ، ثم بالحيوانات المتوحشة وعاداتها وطرق صيدها ، إلخ .

٢ — فى رحلة إلى السويس ، أقام تلاميذ السنة الرابعة الابتدائية بتلك الفصول مخيما فى « غبة البوص » على شاطىء البحر الأحمر ، عاشوا فيه سبعة أيام . وتهيأت لهم الفرصة لجمع الكثير مما صادفهم فى تجوالهم . فجمعوا الأصداف ، والقواقع ، وبعض الأحياء البحرية التى يقذف بها البحر إلى الشاطىء وقت النوء ، كحصان البحر ، وقنفذ البحر ، ولسان البحر ، ونجمة البحر ، إلخ ؛ كما جمعوا أنواعاً مختلفة

من الشعب المرجانية والإسفنج ، وبعض الأصداف المتحجرة ، وبعض أنواع الأعشاب البحرية والطحالب . كذلك جمعوا بعض النباتات الصحراوية ، كالحنظل ، وبعض النباتات الشوكية ، وبعض أنواع الصخور التى صادفتهم ؛ وجمعوا الكثير من البطاقات المصورة لمعالم السويس ، وعملوا مجموعة طيبة من الصور الشمسية التى سجلت نشاطهم فى الرحلة . وقد كان يظهر على التلاميذ الشغف الشديد بجمع كل ما يصادفهم من الأشياء الغريبة عليهم ، وكانوا ينقلون عيناتهم إلى المخيم فى كثير من الاحتراس . وقد حرصوا على مجموعاتهم طوال الرحلة ، ونقلوها إلى السيارات بحذر شديد ، حتى يضمنوا وصولها سالمة إلى المدرسة .

وحينما وصل التلاميذ إلى المدرسة ، وضع كل ما جمع فى مكان واحد ، ثم قسمت هذه الأشياء إلى مجموعات مصنفة ، أصبحت نواة لمتحف لا بأس به ، حفز تلاميذ المدرسة جميعاً على أن يحضر كل منهم ما عنده من الأشياء التى قد تكمل مجموعات المدرسة ؛ فأحضر بعضهم أنواعاً جديدة من القواقع والأصداف ، وأحضر آخرون سلاحف برية ، كما أحضر غيرهم عينات طيبة من الصخور المأخوذة من الصحراء الشرقية . وبعد التصنيف ، رتبت هذه المجموعات ، وكتب على كل نوع اسمه وبعض صفاته . وقد حرص كل تلميذ على أن يعرف كل ما يستطيع معرفته عما جمع ؛ وحصل التلاميذ على معلوماتهم مما شاهدوه بأنفسهم ، وما دونوه من ملاحظات ، وما قرأوه فى مكتبة الفصل التى زودهم بها المدرس ، وما سمعوه من بعض الإخصائيين الذين حضروا إليهم بالمدرسة ؛ وبهذا كانت المجموعات أساساً طيباً لدراسات جديدة شائقة . وقد روعى فى طريقة عرض هذه المجموعات تصوير البيئة التى وجدت فيها العينات بقدر الإمكان ؛ فصفت القواقع والأصداف على لوحة ملونة تمثل شاطىء البحر ، ووضعت الشعب المرجانية فى صندوق زجاجى يصور قاع البحر ، إلخ .

وفى المرحلة الثانية من التعليم ، يضاف إلى الرحلات القريبة رحلات بعيدة المدى قد تطول مدتها إلى الأسبوعين ؛ وهنا يمكن المربى أن يتوسع فى إقامة المخيمات ، حتى يكتسب الناشىء ميزاتها إلى جانب ما يكتسبه من الرحلة ذاتها . وتكون الرحلات إلى بيئات بعيدة نوعاً ومختلفة نوعاً عن بيئة المراهق ، بحيث يرى فيها شيئاً جديداً غير ما تعود أن يراه فى رحلات المرحلة الأولى ، مما يتحدى قدرته على البحث والتفكير ، ويستثير فيه حب الاستطلاع والمخاطرة والاعتماد على النفس . ونذكر من هذه

البيئات ، على سبيل التمثيل ، بيئة الواحات ، وطورسيناء ، والمناطق الأثرية ، ومراكز الصناعة ، والمناجم ، ومنابع البترول ، والموانى ، ومحطات الرصد ، والمكتبات .
ولنضرب بعض الأمثلة لما يمكن أن يجمع فى مثل هذه الرحلات :

١ — فى رحلة إلى الأقصر وأسوان ، قام بها تلاميذ السنة الأولى بالمدرسة النموذجية الثانوية بالقبة ، تهيأت الفرصة لهم كى يجمعوا الكثير من أنواع الصخور من محاجر أسوان ومن وادى الملوك ؛ كما جمعوا بطريق الشراء بعض النقود اليونانية والرومانية ، وبعض العقود الحقيقية والزائفة ، وبعض الأوانى المرمرية ، وتماثيل الآلهة المصرية ، والتمائم والجعارين المقلدة ، وبعض المصنوعات المحلية من العاج والخوص والقطن والفراء والجلد ، وبعض المنتجات المحلية ، كالبلح والتمرهندى والكركديه ، إلخ . كذلك جمعوا كثيراً من البطاقات المصورة لآثار المنطقة ، وبعض الكتب المبسطة عن هذه الآثار . وقد كانت هذه الرحلة خير وسيلة لتوضيح الكثير من نقط المنهج فى التاريخ ؛ وكانت المجموعات التى جمعت فيها ، أساساً لدراسات استمرت وقتاً طويلا . وذلك بعد أن صنفت ورتبت ووصفت خصائصها الهامة .

٢ — فى المخيم الدراسى الذى أقامه تلاميذ الفرق الأولى والثانية والثالثة بمدرسة الأرمان النموذجية الثانوية فى سنورس وأدكو ، لغرض إدراك مدى علاقة الفرد بالبيئة ومدى تأثره بها وتأثيره فيها ، جمع التلاميذ كثيراً من مختلف العينات . من كائنات حية إلى عينات من التربة ، ومن الماء إلى أدوات الحضارة فى البيئة ، إلى غير ذلك . وكانت هذه العينات تجمع من البيئة لدراستها وإدراك العلاقة بين البيئة والفرد إدراكاً واضحاً . ولذلك كانت تدرس دراسة تتبعية . فمثلا إذا شاهد التلاميذ طائراً ما فى جهة معينة من بيئة المخيم ، كانوا يترددون على هذه الجهة ، ثم يحاولون تعليل وجود الطائر فيها . ويعرفون صوته ، ويحاولون اكتشاف عشه . وإيجاد العلاقة بينه وبين بيئته . ثم أخيراً يصطادونه ، ويحاولون أولا المحافظة على حياته ، فإذا لم يمكن ذلك يحنطونه . وبعد رجوعهم من المخيم إلى المدرسة ؛ كانوا يحاولون عرض الطائر المحنط على صورة أقرب ما تكون إلى الطبيعة ، بحيث تظهر بيئته التى يعيش فيها . فيعرض الطائر نائماً فى عشه بين سنابل القمح أو عيدان الذرة أو القطن مثلا ، أو يعرض واقفاً على غصن شجرة من أشجار بيئته ، أو يعرض قابضاً على فريسته التى اعتاد أن يعيش عليها ، إلخ . وللوصول إلى ما لا يعرفه التلاميذ عن طبائع هذا الطائر ؛ كان الأمر يستلزم البحث فى الكتب المؤلفة عن الطيور

وطبائعها وهجرتها إلخ . وكانت بقية العينات التى جمعها التلاميذ تدرس بهذه الطريقة نفس الدراسة التتبعية . وقد كانت دراسة هذه المجموعات مفتاحاً لمعرفة جوانب كثيرة من البيئة فى إدكو وسنورس ، وبالتالى وسيلة هامة لتحقيق الغرض من المخيم . ويلاحظ أن المجموعات التى يكونها الناشئون فى هذه المرحلة تمتاز بدقتها وارتفاع قيمتها الدراسية والعلمية نوعاً ما عن المرحلة السابقة .

* * *

ومجمل القول أن الناشىء يجب أن يكون على صلة وثيقة ببيئته وبسير الحياة فيها ، لأنه يهيأ للعيش فيها . وهذا يحتم على المربين أن يرتبوا له الفرص ليجوس خلال بيئته أو عالمه ، الذى يتسع تدريجاً كلما تقدم فى نموه العقلى والجسمى والعاطفى . فالبيت الذى ينشأ فيه الطفل ويقضى فيه شطراً من حياته يجب أن يهيىء له هذا الاتصال قدر الاستطاعة . والمدرسة التى يقضى فيها الشطر التالى من حياته يجب كذلك ألا تكون أسوارها حداً فاصلا بينه وبين بيئته . ويتم هذا الاتصال على خير وجه عن طريق الرحلة التى يتعرف فيها الناشىء إلى بيئته ، التى تتسع تدريجاً حتى تشمل العالم أجمع . وفى الرحلة يستغل الميل إلى الجمع والاقتناء ، ويوجه توجيهاً إرادياً إلى جمع ما يخدم غرضاً معيناً ، يفيد فى تدريب قدرات الناشىء الخاصة ، ويكسبه مهارات جديدة واتجاهات عقلية تنفعه فى حياته ، كما يفيد فى اكتشاف مواهب جديدة ، وفى توجيه الناشىء الوجهة المهنية التى تهيئه لها قدراته الخاصة والعامة ، فتصبح مهنته هواية له .

ضعف المستوى الثقافى العام فى خريجى جامعاتنا

للدكتور محمد خليفة بركات
المدرس بمعهد التربية للمعلمين بالقاهرة

من أهم عيوب التعليم فى مصر ما نلقاه فى خريجى مدارسنا وجامعاتنا من نقص فى المعلومات الثقافية العامة . وقد لمست هذه الحقيقة أثناء اشتراكى فى بعض اللجان التى عهد إليها مهمة القيام بالاختبار الشخصى لعدد كبير من خريجى الكليات المختلفة ، بمناسبة طلب التحاقهم بمعهد التربية للتخصص فى التدريس ، وبمناسبة رغبة عدد كبير آخر فى الالتحاق بمصلحة الضمان الاجتماعى ومصلحة الفلاح بوزارة الشؤون الاجتماعية .

وتجرى طريقة الاختبار الشخصى على مقابلة المتقدمين واحداً بعد الآخر ، لمناقشة كل منهم مناقشة حرة يتبين منها مبلغ دراية الطالب بالأمور التى تجرى فى المحيط الثقافى العام ، ومدى إلمامه بالمشكلات العامة ونواحى المعرفة التى تكون المواطن الصالح ، بجانب تعرف نواحى القوة والضعف فى شخصيته وأسلوبه العام فى التفكير .

وكان يسبق المقابلة فى بعض الحالات توجيه أسئلة تحريرية ، منها سؤال صريح عن ذكر أمثلة للكتب أو البحوث الاجتماعية التى قرأها الطالب أو استمع إليها ، بشرط أن تكون خارج حدود ما درسه أثناء المحاضرات العادية بالكلية مما يتصل بمواد تخصصه . وكان هذا السؤال يوجه فى الحالات الأخرى بطريقة شفوية أثناء الاختبار الشخصى والمقابلة .

وقد تبين أن معظم هؤلاء الخريجين الذين حضروا الاختبار الشخصى لم يقرأوا كتاباً واحداً خارج الكتب المتصلة اتصالا مباشراً بالتحضير للامتحان ؛ وقد ذكر بعضهم أمثلة من الكتب التى اطلعوا عليها ، وبمناقشة عدد غير قليل من هؤلاء فيما قالوا إنهم قرأوه تبين عدم تعمقهم أو هضمهم لما قرأوا ؛ بل إن بعضهم كان يكتفى بتقليب صفحات الكتاب ، ومنهم من تبين أنه يعرف عنوان الكتاب ولكنه لا يعرف شيئاً عن موضوعه على الإطلاق .

وقد صادفنا أمثلة من الطلاب الذين أظهروا جهلا كبيراً بأبسط الأمور الثقافية والاجتماعية والأدبية . وإلى القارئ بعض الأمثلة الواقعية :

هذا واحد من خريجى كلية اللغة العربية بالأزهر، قال إنه قرأ «ديوان الحماسة»، ولما سئل عن اسم مؤلفه قال إنه الشيخ الحماسة ! وهذا زميل له قال إنه قرأ كتاب «على هامش السيرة»، ولما سئل عن موضوع الكتاب قال إنه يتصل بالقضية المصرية والاحتلال !

وقد ظهر من مناقشات هؤلاء الخريجين أنهم يكادون أن يكونوا فى عزلة عن العالم المحيط بهم ، إذ أن ثقافتهم لا تتناسب إطلاقاً مع ما وصلوا إليه من النضوج الجسمى والتعليمى . وإلى القارئ بعض الأمثلة لمعلوماتهم فعلا :

سئل أحد خريجى كلية الزراعة عن حوادث الإسماعيلية الأخيرة ، ثم طلب إليه أن يوضح مكان الإسماعيلية على خريطة الدلتا ، فاعتذر بأنه لم يدرسها ؛ فطلب إليه أن يعين مكان مديرية البحيرة ، فرسم حدودها بين فرعى النيل ! وسئل أحد خريجى كلية اللغة العربية بالأزهر عن بغداد ، فقال إنها دولة عاصمتها العراق ! وسئل آخر عن عاصمة إيطاليا ، فقال إنها بيروت ! وسئل زميل ثالث لهما عن موضع القلب فى الصدر ، فقال إن للإنسان قلبين فى جوفه ، واحد فى اليمين وواحد على اليسار ! وهناك رابع قال إنه قرأ أخبار السباحة فى المانش ، ولما سئل عن مكان بحر المانش قال إنه بين أوربا وآسيا وإفريقية !

هذه أمثلة واقعية لحالات صادفناها فعلا تدل دلالة قاطعة على ما وصلت إليه حالة التعليم فى مصر . وقد يقال إن هذه الحالات شاذة ؛ غير أن هناك ما يدل على نقص عام فى الإلمام بالمعلومات الاجتماعية المتصلة بمشكلات مصر الداخلية . فقل أن تجد من هؤلاء الخريجين من قرأ شيئاً عن المراكز الاجتماعية ، أو الإصلاح الريفى ، أو مشروع الضمان الاجتماعى مثلا . وهناك منطقة يمكن اعتبارها ناحية مغلقة تماماً بالنسبة لهؤلاء الطلاب ، وهى التعبير بطرق إحصائية عن المشكلات الاجتماعية العامة ، ولو فى أبسط صورة . فمن الطلاب من لا يعرف شيئاً عن نظام التعداد العام ومواعيده ؛ وإذا جاز لنا أن نقبل جهل بعضهم بعدد سكان القاهرة بالتقريب ، فلا يصح أن نتغاضى عن عدم معرفتهم عدد سكان مصر الآن ، أو المساحة المزروعة من الأرض فى مصر ؛ ناهيك بالجهل التام بأمور أخرى ، كنسبة الطلاق ونسبة الأمية فى مصر ، إلى غير ذلك .

وقد كان من المتوقع أن يعرف الكثيرون منهم شيئاً عن الحقائق الشائعة فيما يتعلق بالمحيط الدولى وعلاقات مصر الخارجية ، كنظام جامعة الدول العربية ، وهيئة الأمم المتحدة ، واليونسكو ونواحى نشاطه ، وتكوين مجلس الأمن؛ ولكن تبين أن قليلين جداً يستطيعون مسايرة المناقشة فى هذه النواحى ، بل إنهم لا يعرفون عنها إلا أسماءها فقط .

وهناك أمثلة أخرى كثيرة للجهل بالأمور ذات الصلة الوثيقة بنواحى التخصص ، كعدم معرفة خريجى كلية الحقوق نظام إصلاحيات الأحداث ، أو خلط خريج كلية الزراعة بين العقرب والحشرة ، أو جهل خريجى كلية التجارة بالأمور المتعلقة بالدخل القومى ومشكلات مصر المالية ، وهكذا .

كما أن هناك أمثلة تدل على الانحطاط الثقافى بشكل مثير ، كالطالب الذى يقول إن زوايا المثلث اثنتان ، أو إن مجموع زواياه تسعون درجة ؛ وكالطالب الذى قال إن تمثال نهضة مصر يرمز إلى « جنية » ، ولعله يقصد بذلك أن التمثال يمثل شخصية خيالية ، وليس فى مقدوره أن يدرك القيمة الرمزية لمثل هذا التمثال ، أو ما ترمز إليه أجزاؤه .

أكتفى بهذا القدر من الأمثلة لأبرز المشكلة فى ذهن القارئ ، ولكى نتبين مدى الانحطاط والهبوط الذى وصلنا إليه فى المستوى الثقافى العام فى شبابنا وخيرة أبنائنا وخلاصة المتعلمين منا . والآن قد يخطر لنا أن نسأل من المسئول عن ذلك ؟ ولكن لا يهمنا هذا بقدر ما تهمنا معرفة الأسباب التى أدت لهذا التدهور ، وماذا عسانا أن نعمله لعلاج هذه المشكلة الهامة .

لقد تضافرت جملة عوامل على الوصول لهذه النتيجة . ويمكن أن نرجع هذه العوامل أساسياً إلى عيوب أساليب التربية والتعليم ، والاتجاهات العقلية التى نشأ عليها تلاميذنا منذ دراستهم فى مراحل التعليم الأولى ، والتى جعلت منهم عبيداً للمقروء من أجل الامتحان ، وسلبتهم حرية الاطلاع فيما عداه . فنظم امتحاناتنا الحالية لا توحى بأهمية الاطلاع أو التثقيف العام ، بل لا تتطلبه إطلاقاً ، وإنما تشجع على تركيز الطلاب جهودهم على ما يكفى للإجابة عن أسئلة الامتحان .

فالمسألة إذن ذات جذور عميقة ، وتستوجب إعادة النظر فى مناهج التعليم وطرق التدريس والتربية بصفة عامة . فالنواحى الثقافية العامة التى ذكرت أمثلة منها فيما سبق لا نجد لها مكاناً فى برامج الدراسة ومناهج التعليم الآن . ونحن لا نعنى منذ

البداية بما يجرى فى بيئة الطفل وما يحيط بحياته من أمور عامة ، بل نجد أن المناهج قائمة على تلقى معلومات نظرية من نوع معين ، لم يراع فيها الاهتمام بالمشكلات المباشرة والثقافة القومية المتصلة بعقلية الطالب فى مراحل الدراسة المختلفة . وفى كليات الجامعة يهتم الأساتذة بمواد تخصصهم دون ما عداها ، بحيث لا يوجهون أى اهتمام للمشكلات الإجتماعية والتيارات الثقافية التى تشغل الرأى العام خارج جدران المدرجات وفصول المحاضرات ، ولا يحاولون ربط محاضراتهم بهذه المشكلات .

وقد تعود الطلاب منذ نشأتهم شغل أوقاتهم كلها فى المذاكرة واستيعاب المحاضرات بما يساعد على اجتياز الامتحان ، وفى حدود مارسمته المناهج ، بحيث يشعر الطالب إذا قرأ كتاباً أو قصة خارجة عن مادة الدراسة أو ناحية التخصص أنه يضيع وقته سدى وبدون فائدة ، فيكف عن ذلك وينزوى بين مذكراته وكتبه . فإذا أتيحت له فرص الاطلاع فيما بعد ، فإنه لا يجد فى ذهنه نواة يبنى حولها المعلومات الجديدة التى يستقيها ، بل يجد نفسه بعيداً كل البعد عما يحاول قراءته ، ولذلك لا يشعر بالإقبال على الاطلاع .

وبجانب ذلك قد درجت مدارسنا وكلياتنا على إهمال ناحية الاطلاع الخارجى ، وخصوصاً ما كان منه بعيداً عن نواحى التخصص . فأنت إذا دخلت مكتبات المدارس والكليات ، يندر أن تجد بين كتبها مجموعة من الكتب التى تبحث مشكلاتنا الاجتماعية والاقتصادية ، أو كتب الأدب والاجتماع ، أو ما شابه ذلك ؛ ولم نصل بعد فى تنظيم هذه المكتبات إلى النظم الكفيلة بتشجيع الاطلاع الخارجى بما يؤدى للترغيب فى الثقافة العامة .

وأهم من كل هذا فى نظرى طريقة التدريس المتبعة فى مدارسنا ، والتى تسود معاهد التعليم وكليات الجامعة حتى الآن : وأساسها قيام المدرس بالنصيب الأوفى من تحضير المعلومات وهضمها وتلقينها لقمة سائغة للطلاب ، دون أن يحاول الطلاب الاشتراك الفعلى فى الحصول على المعلومات والبحث عنها فى الكتب والمصادر ؛ بل تذهب بعض المعاهد إلى تحديد مايسمونه بالمقروء الذى لا يحيد عنه الطالب ، والذى يكفيه أن يحفظه أو يلخصه ؛ وتعاون الطالب فوق ذلك بالملخصات والمذكرات المطبوعة ، التى تؤدى إلى الاكتفاء بالمعلومات السطحية فى أغلب الأحيان .

ومما يضاعف هذه المشكلة فى التعليم الآن العناية بتخريج عدد كبير من

المتعلمين بصرف النظر عن نوع التعليم الذى يتلقونه . فالعناية بالكم وحده من شأنها أن تؤدى لما نشاهده من ازدحام الفصول والمدرجات بالطلاب ، بحيث أصبحت معاهد التعليم أشبه بمصانع الجملة ، التى تخرج نماذج مصنوعة بطريقة واحدة ، صبت جميعها فى قالب واحد من التعليم الناقص ، مما له خطر كبير على مستقبل الثقافة فى هذه البلاد . إذ كيف يمكننا إزاء هذا الازدحام أن ننفذ أساليب التربية السليمة ، وأن نساير الروح الجامعية ، التى من شأنها إيجاد فرص الاتصال الشخصى بين الأستاذ والطلاب ، بما يمكنه من تنبيههم لنواحى النقص فى ثقافتهم ، أو بما يصلح عيوبهم الشخصية ؟

ومن الممكن أن نملأ الصفحات إذا حاولنا أن ننتحل الأعذار ، أو أن نعدد مساوئ نظم التعليم الحالية ، المترتبة على سياسة الإكثار من المدارس والمعاهد دون تهيئة الأساليب المجدية لتحسين نوع التعليم . ولكن الأهم من ذلك أن نسال : ماذا يمكننا عمله ، فى ظروفنا الحالية ، إزاء مشكلة نقص المستوى الثقافى العام الذى وصلنا إليه ، والذى أصبح واضحاً ملموساً فى خريجى جامعاتنا

أولا : يجب إعادة النظر فى مناهج التعليم ، وإعادة بنائها على أسس الاهتمام بمشكلات الطلاب المباشرة ، وبمشكلات مصر الاجتماعية فى أدوار النمو ومراحل التعليم المختلفة .

ثانياً : يجب الاهتمام بنواحى النشاط الثقافى خارج الفصول ، وخارج المناهج المدرسية ؛ وذلك بتشجيع جمعيات الثقافة ، والمحاضرات والمناظرات ، وبإشراك الأساتذة أنفسهم فى هذه الجمعيات ، ودعوة المختصين فى نواحى الثقافة العامة ، والباحثين فى المشكلات الاجتماعية المصرية ، لتنوير أذهان الطلاب فى هذه النواحى .

ثالثاً : يجب أن يكون للدراسات الاجتماعية نصيب فى جميع كليات الجامعة ، بحيث لا يخرج أحد من الجامعة إلا بعد أن يكون قد كسب دراية بالشؤون الثقافية الهامة ، سواء من ناحية المشكلات الاجتماعية الداخلية أو علاقات مصر الخارجية .

رابعاً : يجب أن نقلل من ضغط الامتحانات فى توجيه سياسة التعليم ، وأن ندخل فى هذه الامتحانات فى المراحل المختلفة اختبارات لقياس المستوى الثقافى العام ، ليكون لها أثر فى تنبيه الطلاب إلى نواحى النقص الواجب تلافيها بالاطلاع الحر .

خامساً : يصح أن يعم النظام الذى يقضى بتخصيص حصة أو حصص أصلية فى

جدول الدراسة لأبحاث المكتبة والاطلاع العام، حيث تعتبر هذه الحصص فرصة لتقديم الطلاب إلى الكتب، ولتقديم الكتب الاجتماعية والثقافية إلى الطلاب. ويقتضى هذا النظام أن تضم إلى مكتبة كل مدرسة مجموعة حديثة من الكتب الثقافية والاجتماعية الهامة.

سادساً : إن الجرائد والمجلات والسينما والراديو تعتبر مصادر غنية للمعلومات العامة ، وينبغى للمدارس وهيئات التعليم أن توجه لها من العناية نصيباً يكفل الإفادة منها بما يؤدى لرفع المستوى الثقافى العام .

سابعاً : وأخيراً — ينبغى التدقيق فى اختيار المدرسين وحسن إعدادهم ، بحيث يكونون هم أنفسهم مثقفين ثقافة واسعة ، لكى يدركوا أهمية مايجب أن ينقلوه إلى طلابهم من أساليب فى تكوين أنفسهم من النواحى الثقافية وتربية الشخصية .

مدارس للآباء

أنشأت « إدارة الخدمات النفسية المدرسية والتوجيه المهنى » بمدينة لابلاتا (La Plata) بالأرجنتين « مدرسة للآباء والأمهات » ، يتلقون فيها معلومات تمكنهم من أداء مهمتهم التربوية فى محيط الأسرة بنجاح .

كذلك أنشأت مدينة جنيف « مدرسة للآباء والأمهات » ، تعطى فيها دروس فى موضوعات علم النفس ، وتعقد حلقات شهرية للبحث تناقش فيها المشكلات التى يثيرها رواد تلك الدروس . كما أنها قد نظمت استشارات أسبوعية يقصدها الوالدون لعرض مشكلاتهم التربوية والعائلية .

أثر البيئة فى الاضطرابات النفسية

للدكتور مصطفى فهمى
الأستاذ المساعد بمعهد التربية للمعلمين بالقاهرة

من بين مشكلات الأطفال التى تعرض على العيادات السيكولوجية مشكلات تتعلق بالنطق والتعبير . ومن أبرز هذه المشكلات المرض الكلامى المعروف « باللجلجة » ويطلق عليه العامة « التهتهة » . ولقد دلت بعض الإحصائيات ، التى أجريت على خمسة وعشرين ألفاً من أطفال المدارس الأولية التابعة لمنطقة القاهرة التعليمية ، على أن هذا المرض الكلامى الخطير يصيب واحدا بين كل مائتين ؛ ولاشك أن هذه النسبة لها خطرها ، إذ أن ذلك العدد الكبير من المصابين يتعرض لألوان من السخرية اللاذعة بين زملائه فى المدرسة وخارجها ، ومن هنا يستولى على المصاب ، الشعور بالنقص ، ويتملكه الخجل والاضطراب ؛ وقد يدفعه ذلك إلى الفرار من المدرسة ، والهرب من الدروس ، والازوراء عن الرفقة والزملاء . وهكذا لا تقف نكبة ذلك المسكين عند الآلام التى تضطرم بها جوانحه ، والأفكار السوداء التى تكاد تأتى على حيويته ، ولكنها تتعدى ذلك ، فتمتد فى غير رفق ولا هوادة إلى مستقبله فتفجعه فيه ، وتلاحقه بالخيبة والفشل ، فى كافة أعماله ؛ وليس لذلك كله من ثمرة إلا أن تضيق فى وجهه الحياة ، ويتملكه اليأس والقنوط .

إن النظرية القائلة بأن علة اللجلجة تمتد جذورها إلى أصول نفسانية هى أوسع النظريات شيوعاً فى المحافل الطبية . وتتصل هذه الأصول فى الغالب بعوامل بيئية ، ترجع إلى الطريقة التى يربى بها الطفل فى حياته الأولى ، حيث يكابد ضروباً من مشاعر الخوف وانعدام الأمن . ومن الأسباب الرئيسية فى تكوين هذه المشاعر ما يلى :

أولا : إفراط الأبوين ومغالاتهما فى رعاية طفلهما وتدليله فى فجر طفولته ،

وكان خليقاً بهما فى خلال هذه الفترة من حياته ، أن ينشئاه على الاستقلال والاعتماد على النفس .

ثانياً : محاباة الطفل وإيثاره بالحظوة والتدليل ، مما يؤدى إلى إيغار صدور خلطائه ، وإذكاء نيران الغيرة والبغضاء فى قلوبهم ؛ ومن ثم يعمدون إلى إساءته وإيذائه .

ثالثاً : افتقار الطفل إلى عطف أحد أبويه ورعايته .

رابعا : التعس والشقاء العائلى .

خامساً : تعارض التيارات وتنازع الأهواء فى الأسرة ، كأن تكون الأم سمحة مترفقة ، والأب صارماً متعنتاً .

وسنحاول فيما يلى أن نلقى ضوءاً على ما قدمنا من آراء ، بعرض حالة من الحالات التى قمنا بتشخيصها وعلاجها . وهى حالة غلام فى الثانية عشرة من عمره ، لم يتمتع منذ فجر طفولته بصحة جيدة ؛ فهو بالنسبة لسنه هزيل العود ، ذابل العينين ، كأنما يؤرقه سهاد مرير . لازمه السقم إلى الرابعة من عمره ، فخبا نشاطه ، وذوت حيويته ، حتى لقد كان إذا ألم به ألم ، أو فرغ إلى نفسه ، قبع فى ركن ، وأخذ يمتص أصابعه . وجاء فى بعض التقارير أنه كان لا يكاد يأخذ حظاً يسيراً من اللعب حتى يدب فيه الإعياء ، ويدركه السأم . كان أبوه عاملا ؛ أما أمه فقد هربت مع رجل آخر قبل أن يبلغ الثالثة من عمره ، فأقلقه هجران أمه ، وبرح به غيابها ، فكان دائم السؤال عنها وعن عودتها . فلما تزوج أبوه امرأة أخرى ، أيقن الطفل أن أمه قد ماتت لا محالة ، فضاعف هذا فى كربه وشجنه . ولم يقتصر الأمر على ذلك بل أن زوجة أبيه تنكرت له ، وراحت تسيء معاملته ، وتضيق بإقامته فى الدار ، مما زاد ألمه وشقاءه . وأخيراً اقترحت أن يبعث به إلى جدته لأمه لتتولى كفالته ، فهجس فى نفس الغلام أن مركزه فى الدار بات مزعزعاً قلقاً ، وخالطه شعور بأنه غدا مخلوقاً بغيضاً مضيعاً . وثالثه الأثافى أن رزقت زوجة أبيه بطفل ، فتأججت فى صدره نار الغيرة من هذا الذى « ينال دائماً كل ما يشتهى »، على حد تعبيره . وكانت هذه الغيرة ، الآكلة ينبوعاً لا ينضب من البغض والمقت والكراهية لإمرأة أبيه ، من جراء هذه المحاباة والتفريق فى المعاملة . وكان كثيراً ما يتربص بأخيه الطفل عسى أن ينال منه منالا ، فلا تمكنه أمه من بلوغ أمنيته .

حدثني ذلك الطفل ذات مرة قائلا : « لشد ما كان يحنقني هذا ، ويثير غيظي» . قلت : « فلم ترفع شكاتك لأبيك ، فينتصف لك ؟ » قال متنهداً : « كرهت أن أفعل ذلك ، ولو فعلت لكان خليقاً أن يجر على المتاعب ، فما كان أبي ليلقي بالا لشكواي » .

والمغزى الخطير الذى نستفيده من هذه المحادثة الوجيزة ، أن الطفل يكن لأبيه غلا عظيما ، وغيظاً يعج به صدره الصغير ؛ فهو حاقد على زوجة أبيه ، ومتبرم بتعذيبها له ومحاباتها أخاه الصغير ، ثم هو ناقم على أبيه الخانع المستكين لزوجته ، الذى صم أذنيه عن سماع ظلاماته . وكلما أمعن أبوه فى خذلانه ، وامتنع عن حمايته والانتصاف له من زوجته السليطة ، ازداد الطفل جفوة لأبيــه ، وكراهية له ، وحقداً عليه . وكانت مغبة ذلك أن دأب الطفل على الفرار من البيت ؛ وكان كلما أعيد عوقب بالضرب المبرح . فما أن ناهز الخامسة من عمره حتى اشتدت ضغينته على الوالد وزوجته ، التى ظلت سادرة فى قسوتها عليه ، وإرهاقه بما لا يطيق من الأعمال . فمن ذلك أنها كانت تعهد إليه بشراء حوائج البيت قبل ذهابه إلى المدرسة ، فإن خاب فى بعض مهامه اشتطت فى لومه وتأنيبه ، ووصمته بأنه «لا يصلح لشيء» . فكانت نتيجة ذلك أن فقد الطفل ثقته بنفسه ، وسعى لتجنب غضب زوجة أبيه ، فجعل ينفق أوقاته فى ارتياد الأسواق والحوانيت بحثاً عن أفضل السلع . وأدى هذا إلى تخلفه عن مواعيد مدرسته ، فكان من أجل ذلك هدفاً للوم والتأنيب ، وكان ينعت بالإهمال والتردد .

وقد جاء على لسان زوجة أبيه مرة أنه دأب على أن يجوس خلال غرف الدار التى لا يسوغ له دخولها ، فكان هذا يحنقها عليه ويغيظها منه . ولا مراء فى أن معظم الأمهات لا ينكرن من أطفالهن مثل هذا المسلك ولا يضقن به ، ولكن زوجة الأب النكدة المتربصة لحركاته وسكناته لم تكن لتغضى عما تغضى عنه الأمهات . وهذا التجنى والتربص لروحاته وغدواته قد زاد شعوره بفقدان الأمن والطمأنينة شدة وتوتراً ، فبات يرى حياته المنزلية جحيما لا يطاق ؛ وحسبه عذاباً أنه كان لايجرؤ حتى على مجرد بث شكواه وما يعتمل به قلبه من كرب وبلاء . ولعل بعض ذلك يرجع إلى خوفه من الوقوع تحت طائلة العقاب ، وبعضه الآخر يرجع إلى خشيته من إضاعة العطف الذى كان ينشده ويرتجيه . وهكذا بدأ يداخله الشعور بأنه مذنب ، وراح ينثر كنانة سريرته باحثاً عما عسى أن يكون

مستقراً فى طواياها من أخطاء وذنوب .

ومن دراسة حالة هذا الطفل يلوح أن شعوره بالذنب والإثم قد ازداد واشتد بما كان يخالطه من خوف الاستهجان والاستنكار . فما من شيء صدر عنه إلا كان مستوجباً للنقد والتنديد ، وما من مطلب له إلا كان نصيبه الرفض والإباء . يقول أحد العلماء : «إن طفلا يترعرع فى جو ينمو فيه الخوف أو الإحساس بالإثم أو الكراهية خليق — فيما يبدو — أن تنتابه نزعات عدوانية » . وهذا الرأى يفسر مسلك هذا الطفل فى مدرسته ؛ فقد كان شكساً ، يركب زملاءه الأطفال ، ويتناولهم بالأذى والعدوان ، فيمزق كتبهم ، ويلوث بالحبر ثيابهم . وكان فى أثناء محادثته بالعيادة لا يكاد يستقر على حال من الأحوال ؛ فكان مضطرباً كثير الحركات ، بل كان فى بعض المواقف يفقد سيطرته على صوته . وتلك بلا مراء عوارض المرض النفسى .

أما اللجلجة فلم تظهر بوادرها على الطفل إلا حين بلغ السابعة ؛ واقترن ظهورها بحادث اصطدام تعرض له الطفل . وبالرغم من أن الحادث لم يصبه بسوء فى بدنه ، فقد كان شديد الوقع على نفسه . كان لما استولى عليه من خوف وذعر أعظم الأثر فى إضعاف قوته الدفاعية الذاتية ، فضعفت سيطرته على بعض الرغبات المضادة ، وأعنى بها رغبته الجامحة فى الانتقام من زوجة أبيه ، وخوفه من العقوبة إن هو أقدم على الانتقام . وكان من نتيجة ضعف ذاته الدفاعية أن ظهرت تلك الرغبات المكبوتة على شكل اهتزازات ذات طابع ترددى . ومما ساعد على تركيز التوتر الانفعالى فى جهازه الكلامى أن الطفل كان منذ نعومة أظفاره أجش الصوت ، بطىء الكلام .

ولعل فى وسعنا أن نذهب إلى أن ضعف بنية الطفل ، فى حالتنا هذه ، قد جعله مستعداً لنشوء المرض النفسى . وليس فى مكنتنا أن نجزم أى العاملين كان أعمق أثراً وأشد مفعولا : أهو عامل البيئة ، أم عامل الاستعداد ؟ ولكن الذى لا ريب فيه أن كلا منهما قد قام بدوره .

أما من سبيل بين النظام الآلى والفوضى . ؟

يقص علينا الكاتب فى هذا المقال ، الذى ننقله عن مجلة « عالم المعلمين » الإنجليزية، قصة « المستجير من الرمضاء بالنار » . وظاهر القصة أنها ترمى إلى التسلية ، ولكنها فى الحقيقة تتضمن حكمة بالغة تهيب بالقارئ : ليكن رائدك الاعتدال فى كل شىء .

تدور القصة حول مدرستين تبعد إحداهما عن الأخرى بعداً كبيراً ، وحول طفل صغير يدعى جيمى .

أما الطفل فكان طفلا عادياً ، تبلغ نسبة ذكائه المائة أو نحو ذلك . تراه دائماً متسخ الركبتين ، أشعث الشعر ، ولكنه يقظ شديد الاهتمام بكل ما يدور حوله . وكان والده سائق سيارة عامة (أمنيبوس) ؛ أما والدته فكانت تفضل أن تؤدى واجب الأمومة ، فلا تشغل نفسها بعمل يحول دون رعايتها إياه . ولعلك توافقنى الآن على أن هذه القرائن تدل على أن جيمى سوف ينشأ طفلا عادياً ؛ ولكن . . . لقد غاب عن ذهنك أنه كان يتحتم عليه أن يلتحق بمدرسة من المدارس . وقد بقيت أحوال جيمى فى المدرسة عادية بعض الوقت ، إلى أن انتقل والده إلى مدينة أخرى ، فكان على جيمى أن يلتحق بمدرسة جديدة ؛ وهذه هى أولى المدرستين اللتين سوف أحدثك عنهما .

شعار المدرسة الأولى : « ليس هناك وقت للتفكير » :

لقد كانت مدرسة عادية البناء والرواء ، وكان لها . . . ولكن دعنا من وصف المدرسة ، ولننظر ما حل بصغيرنا . لقد وصل جيمى إليها ذات صباح نظيفاً مرتباً ؛ وقبل أن ينبس ببنت شفة وجد نفسه واقفاً فى الطابور ، وعاجلوه بالصراخ فى وجهه ، لأنه تلفت ليرى ما يدور حوله . ومع ذلك فقد درج مع الطابور إلى غرفة الدراسة ، وراح يزاول عدة حركات عسكرية معقدة ، إلى أن وجد نفسه جالساً معتدلا الظهر أمام درجه ، ورجلاه ملتصقتان ، وذراعاه

مضمومتان إلى صدره . لقد كانت هذه الجلسة متعبة لصبي صغير فى دور النمو ، ولكن جيمى تجلد وتحمل ، فقد كان زملاؤه جميعاً يجلسون تلك الجلسة .

وعندما استوى الجميع على مقاعدهم بدأ المدرس يلقى درسه . وأخذ يشرح فى صوت عال ، ويطلق الأسئلة فى جميع الاتجاهات ؛ ثم استحث الأطفال على سرعة إخراج الكراسات ، وطلب منهم نقل ما على السبورة بعد أن ملأها بالكتابة .

ولم يمض وقت طويل حتى كان جيمى يخوض فى أرقام الحساب ، ويغوص فى تمرينات مختارة من كتب دراسية مختلفة ، ويكتب موضوعات إنشائية اختار عنواناتها ووضع عناصرها المعلم ، ويصنع ظروفا للخطابات وعلباً لحفظ البذور ، ويرسم صوراً عنوانها « منزلى » و «يوم من أيام الخريف » ، إلى غير ذلك من الأعمال التى يتضمنها المنهج المفصل المعقد الذى وضعه المدرس .

وكان جيمى يعاقب من آن لآخر بالحبس فى آخر النهار ، أو بكتابة عدد كبير من السطور . وكان يعرض أصابعه للتفتيش للتأكد من عدم تلوثها بالحبر . وكان يقف ، ويجلس ، ويسير فى طوابير . وكان يحفظ تواريخ الوقائع ، ويرسم الخرائط ،ويسطر الهوامش فى كراسته ، ويكتب « الجواب= . . . » وكان يختبر ، ويمتحن ، وينقل من فرقة إلى أخرى . وكان سائر الأطفال ، من بنين وبنات ، يعيشون على هذا النسق نفسه .

والحق أن جيمى المسكين لم يكن لديه وقت للتفكير ، حتى لقد بدا الأسى على أمه فى أحد أيام الآحاد ، وهى تخاطبه قائلة : « ماذا دهاك يا جيمى ؟ لقد عودتنا أن تشغل نفسك بصنع الأشياء ، وقراءة الكتب ، والتجول بقصد الاستطلاع والاستكشاف . أما الآن فإنك تجلس ولاتحرك ساكناً ، ولاتفعل شيئاً ! » .

ولم يحرك جيمى ساكناً ، ولم تنفرج شفتاه عن جواب لسؤال أمه ؛ ولعل ذلك كان لأن المدرس لم يخبره مقدماً عما يجيب به على مثل هذا السؤال . واستمر يجلس لايحرك ساكناً ، ولا يفعل شيئاً ، حتى لقد تحير طبيب العائلة فى أمره ، فقال وهو يحك رأسه : « إنه أقرب إلى الإنسان الآلى منه إلى فتى حى ؛ إنه يبدو كما لو كان يتحتم أن يدير شخص ما مفتاحاً ليهبه الحركة ، فيخف إلى إنجاز عمل معين » .

ولم يكن الطبيب يعلم بالطبع أن الذى يستطيع أن يدير المفتاح — وهو

المدرس — كان فى ذلك الوقت مشغولا بوضع بعض السباخ فى حديقة منزله ، والتفكير فيما سوف يكلف الأطفال عمله فى الأسبوع التالى .

شعار المدرسة الثانية : « دعهم يعملوا ما يشاءون » :

دعنا ننتقل الآن إلى المنظر الثانى ، الذى وقع عندما انعقد عزم والد جيمى على أن يسوق سيارة عامة فى مدينة أخرى ، تبعد عن الأولى كثيراً ، وكان لون السيارات العامة فيها يسر النفس ، إذ هو يجمع بين الأزرق الداكن والأبيض المائل للصفرة ، بدلا من الأحمر القانى الذى كانت تطلى به سيارات المدينة الأولى .

لقد استلزم ذلك ، طبعاً ، أن يلتحق جيمى بمدرسة جديدة ، ولعل هذا كان خيراً له . وهكذا نجده ذات يوم يتقدم لدخول بناء آخر ، مملوء بالنوافذ والأبواب ، وعلى جدرانه لطخ عديدة . وفى أرجائه كثير من زجاجات اللبن الفارغة ، إلخ .

ولكن يجدر بى ، قبل المضى فى الحديث ، أن أنتحى بك جانباً ، وأدلى إليك بشىء من الإيضاح . لقد سمع مدرسو هذه المدرسة فى مكان ما شيئاً مؤداه أن الأطفال ينبغى أن يتركوا أحراراً يفعلون ما يعن لهم . ولم يكن أحد منهم يعلم أين التقطوا هذه الحكمة الغالية . إنهم قطعاً لم يقرأوها فى هذه المجلة ، أو فى مجلة « المدرس » ، أو حتى فى « ملحق التيمس الخاص بالتربية » ؛ وليس فيهم من يستطيع أن يتذكر شخصاً معيناً قال له ذلك . والواقع أن الأمر لا يعدو أن يكون مثل حالة الرجل الذى كان يعرف شخصاً كان له عم قال نقلا عن مصدر مطلع إنه قابل إنساناً استمع إلى محاضرة أشار المحاضر فيها إلى صديق له قال إنه يعتقد أنه سمع عن شخص معروف عنه أنه قال كذا وكذا .

والحقيقة — بينى وبينك — أن أحداً ممن يعتد برأيهم فى مسائل التربية لم يقل قط إن الأطفال ينبغى أن تطلق لهم الحرية التامة ، ليفعلوا ما يشاءون فى المدرسة — اللهم إلا إذا كان المستر . . . ولكن لا داعى لذكر الأسماء . ومع ذلك فإن مدرسى جيمى الجدد كانوا معتنقين هذه الفكرة الحديثة ، وموطدين العزم على تطبيقها . وقد كانوا فعلا يتركون الأطفال فى تلك المدرسة يفعلون ما يعن لهم .

وقد سببت هذه السياسة صدمة لجيمى . فإنه لم يكد يصل إلى فناء المدرسة

حتى كان وجهه النظيف قد تلطخ بالوحل مرتين ، وقد زجره أحد المشاة غاضباً ، على زعم أنه قد قذفه بحجر ، مع أنه لم يكن قد رمى الحجر ، بل لم يكن قد رآه إطلاقاً . وعلى كل حال فقد كان ما حدث عنواناً طيباً لبقية حوادث اليوم .

يا لك من بائس أيها الصغير جيمى ! لقد ظل أقرانه يدفعونه ، ويجذبونه ، ويصيحون به ، ويلطخونه بالحبر واللبن ، كل ذلك وهو يحاول أن يتابع من الناحيـــة الفكرية شخصاً أكبر منه ، يهتز ويتأرجح ذات اليمين وذات اليسار ، ويفترض جيمى أنه مدرس الفصل . ولكن كل محاولاته كانت عبثاً ؛ ولم يستطع أن يفيد من المدرس كما كان الآخرون يفيدون ؛ فقد مضت على هؤلاء سنوات تمرنوا فيها على العمل فى هذا الجو ، واكتسبوا مهارة عظيمة فى استخدام سن الريشة المكسور ، والنقر الإيقاعى بأرجلهم على الأرض ، وغير ذلك من وسائل المشاكسة . والحق أن جيمى كان نهباً لانفعالات متضاربة ؛ لقد افتتن حيناً ، وتحير وانزعج أحياناً . وإذا راعينا أنه كان فى المدرسة الأولى ترسم له خطة العمل مقدماً فى كل دقيقة من وقته ، أدركنا من غير شك أن الحياة فى المدرسة الجديدة كانت شاقة قاسية بالنسبة له .

غير أن للشباب قدرة على المواءمة ، وقابليه للتكيف . فإنه لم يمض على جيمى وقت طويل ، حتى كان يتصايح مع بقية الأطفال ، ويتلقى أروع نوع من التعليم ! مما جعل أمه تفرح كل الفرح بما حدث من تغيير فى حاله ؛ إلى أن مسها الجزع ذات يوم عندما اكتشفت أن جيمى فى طريقه لأن يصبح شيطاناً صغيراً . وهكذا رأت أن جيمى قد نجا من الرمضاء ليقع فى النار ؛ ومن ثم أخذت تراودها أفكار سوداء عن المعلمين ، وعن حظ الآباء والأمهات العاثر ، وما شابه ذلك .

ولم يكن أمام والد جيمى إلا أن يشد رحاله مرة ثانية ، ويترك السيارات العامة ذات اللون الأزرق والأبيض المائل للصفرة ، ويذهب إلى مدينة أخرى يقود فيها سيارات ذات لون أخضر لطيف . ومن حسن الحظ كان فى هذه المدينة مدرسة يتلقى الأطفال فيها تعلما حقيقيا ؛ وكان جيمى سعيداً بوجوده فيها . كانت هذه المدرسة فى أنظمتها وسطاً بين المدرستين السالفتين ؛ وكان هذا سر نجاحها . لقد كانت تؤمن بالحكمة القائلة بأن « خير الأمور الوسط » .

الرسم والأشغال كوحدة تعليمية

للأستاذ يوسف العفيفى
عميد المعهد العالى للتربية الفنية

فن الرسم وفن الأشغال اصطلاحان أطلقا على مادتين أصبحتا معروفتين فى خطة الدراسة فى مراحل التعليم العام على اختلاف أنواعه ، وأصبح لكل منهما مناهج معينة ومدرسون متخصصون، كما أصبحتا منفصلتين ، أو كالمنفصلتين، فى أذهان كثير من رجال التعليم وغيرهم . وسأحاول فى هذا المقال بحث الصلة بينهما من الوجهة الفنية ، مسترشداً بوضعهما فى الحضارات الفنية السالفة ، وبموقف المدارس والفنانين منهما فى الوقت الحاضر ؛ وسأبحث كذلك الصلة بينهما من الوجهة التعليمية، ومن وجهة النظر الحديثة إليهما فى تربية الناشئ .

فمن الوجهة التاريخية أرى أنهما اصطلاحان ضيقان ، اشتقا من آخرين أعم منهما، هما : الفن الجميل والفن التطبيقى . فنى المحيط الفنى الحديث يعبر كل من هذين الاسمين عن مجموعة من الفنون الشكلية ، يمكن المربى بوساطتها أن يبصر الناشىء ويصله بالتراث الفنى الإنسانى . وليست هذه التسمية التى أطلقت على هذين الفرعين من فروع الفن راجعة إلى العصر الصناعى الحديث ،الذى فرق بين ما يعتمد كثيراً على الصناعة وما يعتمد على التعبير الجمالى، كما فرق بين التصميم والتنفيذ ، وبين العلم النظرى والعلم التطبيقى ؛ بل إن هذه التسمية تمتد إلى عصر النهضة . فقبل عصر النهضة ، أى قبل القرن الخامس عشر ، لم يكن تقسيم الفن إلى فن جميل (Fine Art) وفن تطبيقى (Applied Art أو Craft) معروفاً . وإذا رجعنا إلى عصور الإغريق وجدنا كلمة واحدة يتضمن معناها معنى الصناعة والمهارة ، ويتسع للفنون على اختلاف أنواعها ؛ وهذه الكلمة هى كلمة «تاخنى» (Takhne) . فقد اعتقد الإغريق أن الفنون جميعها لون من الصناعة يحتاج إلى المهارة لكى يؤدى بنجاح . فالشعر صناعة تحتاج الى نوع من المهارة المكتسبة فى القول والتأليف ؛ وقد سماه أرسطو بما معناه « صناعة الشعر » (Poet Craft) .

وذلك لأن الشاعر يصنع شيئاً له فائدته وغايته العملية ، شأنه فى ذلك شأن النجار والحداد والنساج ،وإن اختلف انتاجه عن إنتاج هؤلاء،فكان إنتاج الشاعر لفظياً محسوساً ، وإنتاج الآخرين شكلياً ملموساً ؛ فهم جميعاً يرمون إلى غاية هدفها تكييف الفرد والبيئة . ولم تفرق الفلسفة الإغريقية بين الجميل الذى يسر الرائى ، والنافع الذى يستخدمه الناس ؛ فالجميل عندهم يتضمن صفات ثلاثاً ، خلقية ، وفكرية ، وعملية : هى النبل والحكمة والوظيفة . فإذا تحققت هذه الصفات فى قصيدة من الشعر لهومر ، أو تمثال من الرخام لفيدياس، أو إناء لزيكياس، كانت هذه الآثار جميلة .

وإذا نحن انتقلنا إلى العصور الوسطى ، لا نجد استقلالا لفن من الفنون ، بل نجد التصوير مصاحبا للعمارة ، ومتمماً لعمل الخطاط والناسخ فى فنون الكتاب . ولا يظهر الانفصال بين الفن الجميل والفن التطبيقى إلا ببزوغ عصر النهضة ، حيث أخذ كل منهما يستقل شيئاً فشيئاً على مر الأيام ؛ فافتراقهما لا يعدو خمسة قرون ، فى خلالها نشأت الأكاديميات للفن الجميل ، والمعاهد الخاصة بالفن التطبيقى ، كما نشأت المتاحف لكل منهما . حينئذ أخذ يضيق معنى الفنون الجميلة ، وتتميز غايتها ، فتتجه نحو المشاعر البشرية والنواحى الذاتية ، وتنتقل من الكنيسة أو الكتاب الدينى إلى المنزل، لتؤدى غاية جمالية تمتع صاحبه ؛ كما انتحى الفن التطبيقى نحو الفائدة المادية الضيقة الحدود ، ونحو أغراض الحياة العادية فى المأكل والملبس والمسكن . وبدت الفنون فى مطلع القرن التاسع عشر منهوكة ، مفككة ، لا تكامل بين أنواعها ، ولا بينها وبين غايات المجتمع .

ولم يكن ما أصاب الفنون من تقسيم راجعاً إلى تطور فنى بحت ، ولا كانت منفردة وحدها بهذا التقسيم ؛ فإن ذلك شمل نواحى المعرفة كلها منذ القرن الخامس عشر ، وذلك تبعاً للتقدم الفلسفى الذى أخذ ينزع إلى إخضاع الحقائق إلى البحث العلمى والتحليل المنطقى الدقيق ؛ وكان من نتائج هذه الظاهرة ذلك التقسيم الذى نراه فى الفنون وفى غير الفنون . ولسنا ننكر فائدة التقسيم ، وتحليل العناصر التى تتألف منها المعارف الإنسانية ؛ ولكن بقاء الأشياء مجزأة منفصلة متباعدة لا يساعد على إدراك العلاقات التى تربطها بعضها ببعض ، ولا يعين على الاستفادة منها استفادة كاملة . وهناك خطر هو أن الاسترسال فى التحليل والتفتيت يضيع علينا كثيراً من المعانى التى تكشف عنها النظرة الكلية الشاملة ؛ فإنك إذا رددت النظر

فى أجزاء ساعة نثرها الصانع على منضدته ، لم تتبين فيها الساعة الدقاقة الدالة على الوقت .

وفلسفتنا الحديثة تتجه نحو النظرة الشاملة لعناصر المعرفة الإنسانية ، وتؤكد الرابطة بينها ، وتبعد بها عن التفكك الموهن لها . فليس الإنسان فكراً مجرداً ، ولا فرداً قائماً بذاته ، بل هو عضو فى الجماعة التى يعيش فيها ؛ وليست المعرفة غاية فى ذاتها ، وإنما هى وسيلة لتنمية الإنسان وتكامل شخصيته المتعددة الجوانب . وممن يمثلون هذه الفلسفة الأخيرة برجسن ، وجون ديوى . والفرق بين الفلسفتين يبدو واضحاً إذا نظرنا إلى فلسفة ديكارت التى تؤله العقل ، وما تبعها من فلسفات مثالية أو واقعية تعتمد على العلم وحده فى توجيه الحياة الإنسانية ، ثم نظرنا إلى الفلسفة التى تتصل بحاجات الإنسان ورغباته ؛ فالفلسفة الأولى لا تبلغ ماتبلغ الثانية فى السماح للفن والدين وعناصر الحياة العاطفية للفرد والجماعة بأن تنساب إلى الحياة العقلية لتكملها .

وتسيطر هذه الفلسفة التى تدعو إلى الشمول ، وتناهض التخصص الضيق المحدود ، على أذهان الموجهين للتربية الفنية الحديثة فى معاهد الفن ، شعورياً أو لا شعورياً ؛ وتدفعهم إلى تربية الفنان تربية شاملة ، وتغذية جوانبه جميعاً فكرية أو عملية أو وجدانية . يقول هربرت ريد ، الناقد المعاصر ، فى كتاب « الفن والصناعة » (١) : « إن التربية من أولها إلى آخرها هى تربية الإنسان فى مجموعه ؛ والفنان العظيم لا يمكن أن يكون متخصصاً » . ولم يعد التقسيم الفنى على أساس طريقة العمل ، أى الصنعة اللازمة للإنتاج الفنى ، تقسيما سديداً إذا نظرنا إليه فى ضوء الفلسفات الحديثة ؛ فقد اتجهت مدارس الفن الحديثة إلى الجمع بين الفنون كلها ، سواء أكانت تطبيقية أم جميلة ؛ وظهرت أسس جديدة للتعليم الفنى ، هى الأسس الفلسفية بوجه عام ، والسيكولوجية بوجه خاص . وأظهر مثال لذلك معهد الباوهوس (Bauhaus) الذى أسسه موهالى ناجى (Mohaly Nagy) فى القرن الحالى فى ويمار بألمانيا ، ثم انتقل إلى شيكاغو قبل الحرب الأخيرة ؛ وهو يعد بحق أكبر تجربة فى التربية الفنية فى العصر الحديث .

لا يعتمد هذا المعهد فى التربية الفنية على المهارة الصناعية أو اللباقة اليدوية فحسب ، بل يعتمد كذلك على تربية حواس اللمس والبصر تربية خالقة . فهو

(1) Herbert Read : "Art and Industry".

ينتقل من التدريب على لمس مختلف السطوح إلى التدريب على تشكيل مختلف المواد ، ومنه إلى تمرين العين عل كشف الأسرار الجمالية فى علاقات السطوح والمواد والكتل فى حال اجتماعها ، حتى يتربى فى الطالب إدراك علاقة « الخامات » بالشكل ، سواء أكان ذلك الذى تنتهى إليه « الخامة » صورة ، أو تمثالا ، أو قطعة آثاث ، أو شيئاً يحتاج إلى التصوير والنحت والنجارة جميعاً . فالمهم فى كل من الأستاذ والطالب أن يتفاعل كشخص مع مواد ذات خصائص معينة ، وأن ينمو فى كل المواقف كشخص خالق ؛ والتجربة التى تتميز بالخلق هى الأساس ، لا النتيجة المصنوعة ولا طريقة صنعها .

هذا هو اتجاه المدارس الفنية فى الوقت الحاضر ؛ فقد انفلت الفنان المعاصر من قيود التخصص الضيق ليجعل فنونه أكثر غنى وخصباً . وهذا بيكاسو ، وهو من أعظم الفنانين شهرة وحذقاً ، بدأ مصوراً ، ثم عالج فن النحت ، واليوم يعمر السوق الفنية فى باريس بإنتاجه الضخم فى الخزف ؛ وهو فى كل مرحلة من مراحل حياته الفنية يفتح آفاقاً جديدة فى الخلق الفنى ، ويغنى خبراته ؛ حتى إذا عاد إلى مرحلة من المراحل التى تركها كان أقدر على كشف أغوارها والخلق فيها .

فإذا عالجنا موضوع الفصل بين المادتين من الوجهة التعليمية ، نرى أن مناهج التعليم فى القرن التاسع عشر قد حشدت فيها المعارف الثقافية منفصلة مفككة ، كما كانت الحياة الثقافية إذ ذاك مفككة ؛ وكانت الفلسفة السائدة وقتئذ هى الفلسفة المثالية ، التى تهتم بالقوى العقلية أكثر من أى شىء آخر . وقد أضيفت المواد الفنية فى هذه المناهج كوسيلة لإعداد النشء لعالم الصناعة الذى يعيش فيه ؛ ودخلت كغيرها منفصلة فى شكل أشغال ورسم ، كما كانت فى التعليم الفنى العالى فى مناهج البالغين .

على أن هذه فلسفة انقضى عهدها ؛ وأخذت فلسفة « ديوى » تسود وتحتل مكانها فى ميدان التربية الحديثة ، لأنها فلسفة تدخل فى اعتبارها جوانب الشخص النفسية جميعها ، ووظيفته فى المجتمع . ونظريته فى المعرفة أنها لاتنفصل عن خبرة الفرد الناتجة من تفاعله مع البيئة التى يعيش فيها ؛ وهذه الخبرة لا يمكن وصفها بأنها خبرة عقلية فحسب ، أو عملية فقط ، أو انفعالية محضة ، بل هى متكاملة ، شاملة لكل ذلك فى وحدة ذات تناسق فى أجزائها ؛ أى أن هذه الأجزاء تفقد كيانها فى الخبرة الموحدة الكلية ، كما تفقد أجزاء الصورة وضوحها كعناصر قائمة بذاتها .

وقد نتذكر خبرة ما بعد حدوثها فنرى خاصية لها البروز والصدارة ، فنميز بها تلك الخبرة ، ونقول ، على سبيل المثال ، إنها خبرة عقلية ؛ كحلنا لتمرين هندسى اخترناه بمحض إرادتنا حلا موفقاً . ولو دققنا فى هذه الخبرة ، لوجدنا أن المنطق العقلى الذى سيطر على العقل فى أثناء حل هذا التمرين قد صاحبته الرغبة أو الإرادة ، كما صاحبه انفعال باللذة والرضى .

والخبرة الفنية خبرة إنسانية مشابهة للخبرة السابقة ؛ غير أنها تتضمن عملية أداء يدوية ، كتشكيل الصلصال ، أو وضع الأصباغ ، أو الغناء ، أو العزف على الآلات الموسيقية ، أو غير ذلك مما ينتج الفن . فهى تتضمن جهداً جسمياً كما تتضمن كل العمليات العقلية والإدراكية السابقة ، شأنها فى ذلك شأن الخبرات الإنسانية العملية ، وإن كان الفنان قد اتخذ طريق الشكل للتعبير بدلا من الرمز فى التجربة العلمية أو الرياضية . ولست أعنى بأن التجربة الفنية تتضمن الأداء الجسمى خلوها من الانفعال باللذة أو الفكر ؛ فإنها لو خلت من ذلك لسقطت كخبرة ابتكارية ، ولأخفقت فى حملنا على استدامة مزاولة هذا النوع من الخبرات ، تلك الاستدامة التى تضمن التعلم والتعمق واطراد النمو .

وفى الخبرة الفنية لا يصح تقييد التلميذ بنوع خاص من « الخامات» أو الطريقة لتحقيق الغرض الذى يرمى إليه . ولا يمكن التكهن تماماً بما يكون عليه مجال الخبرة من ناحية الأداء أو « الخامات» ؛ ولا يمكن أن نعرف مقدماً أين تبدأ هذه الخبرة ، وعلى أى صورة من صور الفنون تنتهى . خذ على سبيل المثال مجموعة من التلاميذ يريدون أن يحملوا علماً لمدرستهم ، ويسيروا به فى مظاهرة ، كالتى سار فيها زملاؤهم فى يوم ١٤ نوفمبر الماضى — وهذا غرض حيوى بالنسبة لهم ، ففيه يشعرون بكيانهم كوطنيين ، وبمشاركتهم لأبناء وطنهم فى مناسبة وطنية عزيزة . إذا رأى مدرس الفن بمدرستهم أن يشاركهم فى هذه الخبرة ، فبأى الفنون يبدأ وبأيها ينتهى ؟ أبتفصيل العلم واختيار الحجم المناسب له ، أم بالكتابة ، أم بالرسم الرمزى الذى يرسمونه لهذه المناسبة ، أم بتصميم لقطع خشبية تصلح قوائم لذلك العلم ، أم باختيار الألوان المناسبة لأجزاء العلم ، أم بما يكتب فى هذه المناسبة من تعليقات ؟ إن المدرس قبل الاندماج معهم فى الموقف ، وتبين اتجاهاتهم فيه ، لا يمكن أن يتكهن بما يمكن أن يتجه إليه تلاميذه . ولذلك يحتاج عمل فنى كهذا إلى الحكمة الفائقة فى مشاركة التلاميذ وتوجيههم ، ليستفيدوا من تلك الخبرة كدرس ناجح فى التربية الفنية .

. لننتقل إلى الوضع الحالى لدروس الرسم والأشغال ، ونعالج ما ينبغى أن تكون عليه فى ضوء تفسير ديوى السابق لكسب المعرفة عن طريق الخبرة . إننا نرى التلميذ وقد حدد له وقت معين لدرس فى الرسم وآخر فى الأشغال ؛ وفى الأول يتلقاه مدرس وفى الثانى يتلقاه مدرس آخر. وهو فى درس الرسم يدخل حجرة منمقة علقت على جوانبها الرسوم ، وصفت فيها المقاعد بشكل معين ، وكان كل ما فيها باعثاً على التخيل ؛ ويسعى المدرس جهده أن يدفع تلاميذه للتحلل من قيود الواقع ، ويطلق العنان لتلاميذه ، دون عمل من جانبه غير العطف الشامل والحب المتبادل والتشجيع المستمر . وهذه هى طريقة التعبير الحر التى أدت إلى الاعتقاد بأن الرسم نوع من التعبير عن الخرافة والأحلام ، وإلى التكرار الآلى ، والسأم ، والعبث الذى نلمسه فى تلك الرسوم الهزيلة التى يرسمها طلاب كطلاب الثقافة ، بعد أن يقضى الواحد منهم ثمانى سنوات على الأقل فى تعلم الرسم . إن موضع هذه الرسوم فى رأيى هو معامل علم النفس والعيادات السيكولوجية ، لما يبدو فيها من انفعالات وتعبير واضح عن الذاتية . وهى بعيدة عن الإنتاج الفنى السليم ؛ وذلك لأن المدرس فصل بين الانفعال الجمالى عند التلميذ وبين موضوعية ثقافته العامة ، وما تشمل من علم وتقاليد وأغراض حيوية .

أما فى درس الأشغال فيغشى التلميذ حجرة مزودة ببعض الآلات ، كالأنوال وآلات النجارة ، وبعض « الخامات » ، كالصوف والخشب والصلصال . وكل ما فيها بعيد كل البعد عن جو حجرة الرسم ؛ فهناك خيال وتنميق ، وهنا عمل ونصب . ويتلقاه مدرس الأشغال فى هذه الحجرة ببعض التمارين التى يقصد بها كسب المهارة فى تصفيف الخيوط ، أو القطع ، وفى التعشيق ، والنقل عن نماذج من الأوانى والتماثيل ؛ وغايته إتقان الصناعة ، وتقوية الأصابع والأيدى والأرجل . وبهذا يبذل التلاميذ جهد الرقيق دون انفعال أو فكر أو اختيار .

. إن الحرية التى منحها التلميذ فى دروس الرسم حرية سلبية مضرة ، لأنها لا تتفاعل مع مقومات الخبرة جميعها ، من علم وتقاليد وأغراض عملية حيوية كما قلنا ؛ والتخيل وحده لا يصل إلا إلى حقائق جوفاء شخصية . وإن الفن ، كالعلم ، حقيقة موضوعية غنية ، تتصل بكل مقومات الفرد المتفاعل مع بيئته تفاعلا إيجابياً . فالقيود المفروضة على التلميذ فى دروس الأشغال تسلبه حرية الفكر والتخيل ، وتملى عليه أساليب صناعية مجافية لطبعه ، فتشل قواه الخلقية والفكرية ، مما يؤثر فى

اتجاهاته فى وقت يحتاج فيه إلى استجلاء مظاهر بيئته ، وكشف أسرارها وحقائقها الفنية .

ومن الوجهة السيكولوجية ، نجد أن الموقف الذى يقفه التلميذ فى المادتين مضر بتكوين شخصيته . فموقفه فى الرسم يعوده الشك والارتياب فيما يقوله أو يعمله الآخرون ، ويسوقه إلى الهروب من الواقع ومشكلات الحياة . وموقفه فى الأشغال يلغى عنده كل تفكير أصيل ، ويعوده الطاعة العمياء لكل سلطة . وهذان مظهران لشخصية الطالب فى الوقت الحاضر ؛ فإذا ترك لنفسه شغل نفسه بالتافه ، وإذا خاف أطاع طاعة عمياء لا تبصر فيها . ولست أرى فى المادتين إذا انفصلتا خبرة صحيحة تدفع التلميذ إلى اطراد المحاولة التى توصله إلى النضوج فى الفنون والاستفادة منها .

فالتلميذ لا يريد رسماً لذاته ، أو أشغالا لذاتها ، وإنما يسعى لتحقيق غرض حيوى دفعته إليه مطالب البيئة وإلحاحها عليه ، كإخراج مجلة ، أو بناء حظيرة للدواجن ، أو تصميم حديقة ، أو إقامة مسرح ، أو طبع إعلان ، أو غير ذلك من الحاجات الأساسية للتلاميذ فى المجتمع المدرسى السليم . فإذا أمكن أن يكون الدرس الواحد جامعاً للرسم والأشغال فى وقت واحد ، تمكن التلاميذ من تحقيق غايتهم الفنية فى سهولة ويسر . وهذا لا يتأتى إلا عن طريق توحيد التوجيه فى التربية الفنية ، فينشأ المدرس مدرساً للرسم والأشغال ، قادراً على تدريسهما معاً . وأرى أن يقوم بتدريس المادتين مدرس واحد حتى نهاية المرحلة الثانوية ؛ فإذا تعذر ذلك فى الوقت الحاضر ، فلا أقل من اجتماع المدرسين يرسمان خطة الدراسة معاً ، حتى يحققا الأهداف التى أشرت إليها ، وحتى تتلاقى حاجات الطلاب وطبائعهم فى هذه الخبرات الفنية المتكاملة .

الدراسات الاجتماعية فى المدارس الثانوية

للدكتور أبو الفتوح رضوان
الأستاذ المساعد بمعهد التربية للمعلمين بالقاهرة

يشرح الكاتب فى هذا المقال الاتجاه الحديث إلى إدماج المواد الاجتماعية بعضها فى بعض ، وجعلها دراسة موحدة تدور حول مشكلات حيوية ؛ ويوضح كيف يمكن اتخاذ مشكلة قناة السويس محوراً لوحدة من وحدات هذه الدراسة .

من المسلم به أن الغرض الذى يتوخى من دراسة أية مادة فى داخل المدرسة لا يطابق كل المطابقة الغرض الذى يقصده العالم منها فى خارج المدرسة . فالباحث والتلميذ يختلفان من حيث الغاية والوسيلة ونوع التفكير والمشكلات التى يطبق كل منهما فيها ما يعرفه من الحقائق . فالعلوم الطبيعية، مثلا، تخدم عند الباحث الطبيعى غرضاً غير ذلك الذى تحققه عند تلميذ المدرسة . هذه العلوم فى نظر الباحث ميدان يكشف فيه أنواعاً من الحقائق الجديدة ، ويستنبط بعض القوانين العامة ، إما لغرض مجرد البحث عن الحقيقة ، أو إشباعاً للشعور بالميل إلى استطلاع هذا العالم المملوء بالأسرار ، أو لاستنباط ثروة ، أو لاستغلال مورد ، إلى غير ذلك من دوافع البحث العلمى . فإذا انتقلت هذه العلوم الطبيعية إلى المدرسة، تغير الغرض منها ؛ فلم يعد كشف الحقائق الجديدة، أو اكتناه المجهول من أسرار العالم ، أو استغلال قوى الطبيعة ، بل مجرد فهم التلميذ للظواهر الطبيعية المحيطة به ، والوقوف على مصادر ما يستعمله فى حياته من المواد والأشياء وطبائعها . وقد يدفع التلميذ إلى تحصيل المعلومات التى تؤدى إلى هذا الفهم حب الاستطلاع أو حب العلم ، وقد يستعمل ما يتعلمه فى المدرسة فى مستقبل حياته ليستغل موارد الطبيعة ؛ ولكن يبقى الفرق بينه وبين الإخصائى دائماً أن الإخصائى جعل من ذلك هدفه فى الحياة وصناعته فى المجتمع ، على حين أن التلميذ يتعلم العلوم لتخدم أهدافاً عامة ، تصلح لكل

مواطن مهما كان طريق الحياة الذى يختاره — أو يكتب له ضد اختياره .

وعلى هذا النحو ولنفس السبب يفرقون بين العلوم الاجتماعية كما يفهمها الإخصائى والمواد الاجتماعية التى تعلم فى المدرسة . فالعلوم الاجتماعية التى يشتغل بها الإخصائى تعنى بكشف الحقائق المتعلقة بالمجتمعات الإنسانية — طريقة قيامها وكيفية تكون ثقافتها وعوامل تغير هذه الثقافة . على حين أن المواد الاجتماعية التى تدرس بالمدرسة تهدف إلى تكوين المواطن الصالح لحياة المجتمع ، أو بعبارة أخرى تهدف إلى جعل البيئة الاجتماعية المحيطة بالتلميذ مفهومة له ، كما تهدف إلى تهيئته لقبول فكرة التقدم والرقى والتغير ، وتزويده بالميل إلى المساهمة فيه بما يجعله تغيراً إلى أحسن؛ ويترتب على هذا أن يصبح الفرد أكثر مقدرة على أن يحتل مكانه كعضو نافع منتج للمجتمع . وبعبارة أخرى إن وظيفة المواد الاجتماعية فى التعليم هى إنماء الفهم الاجتماعى، وتكوين الميل الاجتماعى ، وطبع الناشى بطابع الخلق الاجتماعى والكفاية الاجتماعية .

وإذ كان المقصود من دراسة المواد الاجتماعية تزويد الفرد بالفهم ، والمعلومات ، والميول ، والمهارات ، التى تمكنه من أن يمارس عضويته فى الجماعة ممارسة فعالة بصيرة ، وجب أن يرتبط ما يدرسه من مادتها بمظاهر الحياة الاجتماعية ومشكلاتها ، والقوى التى تسيرها ، حتى تكون المادة ذات وظيفة فى النمو الاجتماعى للتلميذ . وهذا الشرط أساسى ؛ إذ بدونه تنتفى من المعلومات صفة القابلية للاستعمال ، ومن ثم لا تكون لها قوة . فالحقائق التاريخية قد تحفظ ، وقد تفهم ، وقد تصبح على طرف اللسان ، ولكنها ما لم ترتبط عند حفظها بمشكلة قائمة ، أو بظاهرة اجتماعية ، أو علة قومية ، بحيث تفهم بالقياس إليها ، وتروى تفسيراً لها ، كان حفظها حملا ذهنياً ، التخلص منه خير من الاحتفاظ به .

ولكن مشكلات الحياة الاجتماعية وعلل الأمور القومية إذا حللت لم تقع عناصرها جميعاً فى دائرة علم واحد من العلوم الاجتماعية ، بل ارتد كل عنصر إلى مادة من المواد ، بحيث يظهر أن تمام فهمها لا يأتى إلا باستيعاب أكثر من مادة من المواد الاجتماعية . ثم إن هذه العناصر تشتبك ، بحيث لا يحل تشابكها حلا فكرياً إلا تناولها بمختلف الأدوات الفكرية التى تسمى فى جملتها بالعلوم الاجتماعية . فإن أى مشكلة لا بد أن تكون قد حدثت فى بيئة ذات مقومات معينة ، وعلى ذلك فلها بعد جغرافى . ولا بد أن تكون نتيجة تصرفات قوم

عاشوا فى زمان معين ، وأن تنصب على قوم ما زالوا تحت الحوادث ، وعلى ذلك فلها بعد تاريخى . ثم إن هذه المشكلة لا بد أن يكون وراءها قوى اجتماعية ذات مصلحة معينة ، ولذلك كان لها جانب اجتماعى . ثم هى لا بد متعلقة بمنفعة قد يستأثر بها قوم ، وقد يتبادلها قوم آخرون ، وقد يقتتل عليها أقوام ؛ ومن هنا كان لها وجه اقتصادى . ثم إن حلها لا بد أن يساعد طائفة من المواطنين على تحقيق أغراضهم ، وزيادة تمتعهم بحقوقهم ، ومن ثم يزيد قدرتهم على تحقيق نموهم كأفراد ، نمواً يعود أثره فى النهاية إلى المجتمع فى مجموعه ، ومن هنا كانت لها صلة بالعلم السياسى .

وقد تنفصل كل هذه العلوم عند الإخصائيين من العلماء ، الذين يبحثون فى هذه العلوم ، كل فيما تخصص فيه ، بقصد كشف الحقائق ، أو لمجرد زيادة الثروة العلمية فى ناحية من النواحى ، أو بقصد خدمة مصلحة خاصة لطائفة من طوائف المجتمع . فهذا الفصل ضرورى لتسهيل البحث ، وحصره حصراً يمكن من التعمق فيه . أما فى دنيا الأطفال فى المدرسة ، فإن معنى أى حقيقة لا يأتى من كونها حقيقة ، ولكن يأتى من أنها تنير للطفل ظلاما فكرياً أحدق به وهو فى وسط مشكلة يعنيه حلها .

والطفل متى عالج مشكلة ، كان ضرورياً أن يدرس كل جوانبها — سواء كانت جغرافية ، أو تاريخية ، أو اقتصادية ، أو اجتماعية ، أو سياسية — حتى تتضح أمامه ، وحتى يكون رأياً فيها . ومن ثم كانت المشكلة فى حالة التلميذ هى المركز الذى تلتف حوله أنواع مختلفة من الدراسة ، وكانت الأنواع المختلفة من الدراسة لا بد أن يرتبط بعضها ببعض لتكون لها وظيفة .

من هنا نشأ الاتجاه الحديث إلى تدريس المواد الاجتماعية كمادة موحدة ذات أوجه مختلفة . ومن مزايا ذلك أنه يجعل للمواد الاجتماعية وظيفة فى النمو الاجتماعى للتلميذ . ومنها أنها تحل مشكلة الإكثار من المواد التى تقرر على التلميذ ، من تاريخ إلى جغرافيا ، ومن تربية وطنية إلى علم اجتماعى ، ومن اقتصاد سياسى إلى علوم سياسية ؛ فبدلا من هذا كله يستعاض عنها جميعاً بمادة واحدة ، يمكن أن نسميها « الدراسة الاجتماعية » . وهى لا تعدو أن تكون معالجة لمشكلة قائمة فى حياة التلميذ ، معالجة يستعان عليها بمجموعة من العلوم تدرس فى وقت واحد ، على حسب ما تستدعى حاجة

الفحص عن طبيعة المشكلة وحلها .

وقد مر الانتقال من المواد الاجتماعية المختلفة إلى « الدراسة الاجتماعية » الموحدة بثلاث مراحل ، يمكن تلخيصها فيما يلى :

المرحلة الأولى مرحلة « الربط » . ووسيلة ذلك أن يربط التاريخ السياسى بتاريخ الأدب ، بأن يدرس التلاميذ ، فى حصة التاريخ ، التاريخ السياسى الخاص بالعصر الذى يدرسون تاريخه الأدبى فى حصص اللغة ؛ وقد يكمل الربط بأن يدرس مدرس الجغرافيا البيئة الجغرافية فى نفس الوقت .

والمرحلة الثانية قد نسميها مرحلة « الاستيعاب » . ووسيلته عرض حقائق من العلوم الاجتماعية المختلفة فى وقت واحد ، لإعطاء صورة كاملة لعصر أو لفكرة . ومثال ذلك أن يعرض المدرس ، وهو يعلم تلاميذه النظام الحكومى فى دولة من الدول ، إلى أثر البيئة الجغرافية ، والظروف الاقتصادية والاجتماعية والثقافية ، التى ساعدت على تحديد اختصاصات الحكومة وتحديد شكلها على نحو معين .

والمرحلة الثالثة مرحلة تحطيم الحدود بين العلوم الاجتماعية المختلفة . وذلك بأن تختار المادة التى تدرس على أساس قيمتها الوظيفية فى خلق وعى اجتماعى مرغوب فيه ، بغض النظر عن تقسيم هذه العلوم فى عرف العلماء .

وهذه الصور الثلاثة من صور الربط ، وإن كانت قد ظهرت فى أوقات متباعدة ، ما زالت موجودة إلى الآن جنباً إلى جنب فى مدارس كثير من الاقطار ، وما زالت أقطار أخرى تتبع نظام العلوم الاجتماعية المنفصلة . ولكل من تلك الصور مزاياه وعيوبه ؛ وليس من الممكن أن نفضل نوعاً منها تفضيلا مطلقاً ، إذ أن الظروف التى يتم فيها التعلم والتعليم هى التى يجب أن تحدد النوع الذى يفضله كل مدرس على حدة فى كل حالة . ولكن من المستطاع أن نقدم قاعدة يمكن أن تكون معياراً للتفضيل بينها . هذه القاعدة هى أن أى ربط أو تكامل بين الخبرات التعليمية ، لكى تكون له أى قيمة فى فهم التلميذ واتجاهه العقلى وسلوكه ، يجب أن يتم بفعل قوى فى داخل التلميذ نفسه ، لا بمجرد تلقى الخبرات فى وقت واحد . فالعبرة إذن ليست بتجميع المعلومات وربطها بعضها مع بعض وقت تعليمها ؛ ولكن بتجميعها حول نشاط حيوى من وجهة نظر التلميذ ، بحيث يفكر ، ويتذكر المعلومات ، ويستخدمها استخداما تتكون فيه مهارات واتجاهات عقلية متعلقة بها — كل

ذلك بطريقة وظيفية ، تخلق من التذكر فهماً ، ومن الفهم اتجاهاً عقلياً ، ومن الاتجاه العقلى قوة دافعة فى طريق معين من السلوك . وهنا فقط نستطيع أن نقول إن تكامل المواد الاجتماعية قد تم بشكل يحقق أغراضنا فى تعليم التلميذ الذى تناولناه بالتعليم . فالتكامل الحق هو التكامل الذى يحدث فى التلميذ وليس فى المادة .

ولنضرب الآن مثالا عملياً يوضح كيفية تجميع المواد الاجتماعية بحيث تكون خبرة متكاملة تحقق غرض النمو . خذ مثلا مشكلة قناة السويس فى الوقت الحاضر — وأى تلميذ فى المدارس المصرية على اختلاف مراحلها لا يشعر بأنها مشكلة حيوية من وجهة نظره الشخصية !

فى الوقت الحاضر يدرس التلميذ أهمية قناة السويس وخط سيرها على الأرض فى دروس الجغرافيا ، ويدرس تاريخ حفرها وافتتاحها فى دروس التاريخ ، ويعرف عن أصحيتها والنزاع القائم حولها من الجرائد على الأقل . ولو أوتينا القدرة على قراءة ما فى نفس أى تلميذ ، لعرفنا أن قناة السويس فى عقله ليست قناة واحدة ، وإنما هى عدة قنوات ؛ إحداها جغرافية تصل البحر الأحمر بالبحر الأبيض من السويس إلى بور سعيد ، وأخرى تاريخية هى التى حفرها ديليسبس بأمر من سعيد باشا وبصراع مع الخديو إسماعيل ، وثالثة قومية هى التى نقاتل عليها الإنجليز فى الوقت الحاضر . أما قناة السويس التى تجمع كل هذه المظاهر ، فلا وجود لها مطلقاً فى ذهن التلميذ الذى درس قناة السويس من ثلاثة مصادر ، وقرأ عنها فى كتابين أحدهما للجغرافيا والآخر للتاريخ ، وفى بعض الجرائد .

كيف نجعل قناة السويس قناة واحدة فى فهم التلميذ ؟ لتحقيق ذلك يجب أن يدرس التلميذ كل مظاهر القناة كوحدة ، لم يوحد بينها أنها درست فى وقت واحد فقط ، بل أنها درست مرتبطة بنقطة حيوية فى نظر التلميذ .

ولنبدأ الدراسة بأوضح جهاتها ، وهى الناحية الجغرافية . ويمكن أن نبدأ بدراسة خريطة العالم مركزة حول قناة السويس ؛ فيلاحظ التلاميذ موقعها بين القارات الثلاث ، ويتتبعون خطوط الملاحة التجارية المارة بها ، ويدرسون منابع البترول المحيطة بها والقريبة منها التى لا بد أن تصرف إنتاجها عن طريقها ويتبينون على الخريطة المواقع الاستراتيجية المتناثرة حولها من الناحيتين : جبل

طارق ، ومالطة ، وقبرص ، وعدن . وهذه الدراسة الجغرافية تبين للتلميذ أهمية القناة فى الوقت الحاضر له ولقومه ، ولأناس آخرين كثيرين ؛ وهى تزيد حيوية البحث وتدفعه لاستقصاء الجوانب الأخرى للمشكلة .

ثم ينتقل التلميذ إلى دراسة الأهمية الاقتصادية لقناة السويس ، والأفضل أن يدرسها تاريخيا . ومفتاح الدراسة على أى حال هو الانقلاب الصناعى الذى بدأته إنجلترا فى القرنين الثامن عشر والتاسع عشر ،وتبعتها فيه فرنسا ثم ألمانيا وإيطاليا وهولندا وبلجيكا والولايات المتحدة ؛ وما ترتب على هذا الانقلاب الصناعى من حاجة هذه الدول إلى مصادر للمواد الخام والأسواق التى تصرف فيها منتجات مصانعها . ويتصل بذلك ظهور صناعة السفن،ورغبة صانعيها من دول الغرب فى تحصيل الأرباح عن طريق شحن البضائع .ثم المظهر الأخير للنهضة الصناعية ، وهو الرغبة فى إقامة فروع للمصانع فى المستعمرات ، حتى تكون المصانع فى وسط المواد الخام من ناحية ، وحتى يمكن الحصول على أيد عاملة رخيصة من ناحية أخرى . ثم يدرس التلميذ على ضوء هذه العوامل حركة الاستعمار ، وتكون الإمبراطوريات ، والاعتماد على الجيوش والأساطيل لحماية التجارة ، وما ترتب على هذا السباق من الحروب العالمية فى القرنين التاسع عشر والعشرين .

ويمهد هذا كله لدراسة العوامل السياسية التى تنطوى عليها المشكلة ، ويسهل دراستها دراسة تاريخية ، كما يسهل ربطها بالعوامل الجغرافية والاقتصادية . فيدرس التلاميذ تسابق الدول الغربية على التسلح ، وما ترتب عليه من حروب فى القرن العشرين . ويدرس أثر هذه الحروب فى إنهاك بعض الدول العظمى كانجلترا وفرنسا ، وإضعاف سيطرتها على العالم ؛ كما يدرس كيف ارتفعت كل من روسيا وأمريكا إلى مركز الصدارة فى السياسة والاقتصاد ، مع اختلاف طريقة الحياة فيهما ، ودفاع كل منهما عن مصالحها ؛ وما ترتب على ذلك من انقسام العالم إلى معسكرين ، انقساماً يهدد بحرب جديدة . وفى هذا الموضع يعود التلاميذ إلى الناحية الجغرافية ، ليدرسوا أهمية المنطقة المحيطة بقناة السويس من الناحية الحزبية ، ومستودعات البترول وأماكنها ومقاديرها ، والدول التى تملكها ، والدول التى تحاول السيطرة عليها — كالولايات المتحدة فى المملكة السعودية ، وإنجلترا فى إيران —

وثورة الأخيرة على الاحتكار الإنجليزى، ومنافسة روسيا لأمريكا وإنجلترا فى إيران . ، كما يدرس الأهمية الاستراتيجية للقناة فى حالة حدوث حرب .

وهنا تنتقل الدراسة إلى العوامل المتصلة بالسكان ؛ فيقابل التلميذ المجموعات البشرية التى يتألف منها العالم الحديث ،والتى لا بد أن تتأثر بالحرب المتوقعة. فهناك ١,١٠٠,٠٠٠,٠٠٠ نسمة تسكن شرقى آسيا؛ و ٣٠٠,٠٠٠,٠٠٠ نسمة فى روسيا وملحقاتها ، و ٥٠,٠٠٠,٠٠٠ فى الدول العربية ، و ٢٥٠,٠٠٠,٠٠٠ فى دول غرب أوربا المعادية لروسيا ، يظاهرهم ١٥٠,٠٠٠,٠٠٠ نسمة فى الولايات المتحدة و ١٠٠,٠٠٠,٠٠٠ نسمة فى إنجلترا وإمبراطوريتها ؛ وأخيراً هناك ١٥٠,٠٠٠,٠٠٠ نسمة فى أمريكا اللاتينية . كل هذه المجموعات البشرية الهائلة تختلف فى مستوى معيشتها ، ومستوى ثقافتها وتعليمها وتنظيمها السياسى ؛ وقد ورثت عن تاريخها أحقاداً هائلة، تجعلها تتحفز لتهجم بعضها على بعضها الآخر . وتتوسط قناة السويس هذا الهجوم وتلعب بموقعها وبترولها دوراً هاماً فيه .

من هذه الدراسةالمتشعبة يتضح للتلميذ سر تشبث الإنجليز وحلفاؤهم بالقناة . ينظر فى الخريطة المعلقة ، فيلاحظ أنها فى الأراضى المصرية ؛ ويعود إلى التاريخ الذى درسه،فيعرف أنها حفرت بأيد مصرية وأموال مصرية ، وأن حق إدارتها والإشراف عليها والإشراف على الملاحة فيها كان من حق مصر فى كل الاتفاقات الدولية التى أبرمت بعد حفرها ؛ ؛فيساعده كل ذلك على تفسير ما يقرؤه فى جرائد اليوم من أن بعض إخوانه فى الدراسة قد سافروا إلى القناة ليقاتلوا االمعتدين على حقوق بلادهم فى هذه البقعة من الأرض،وأن بعضهم قد استشهد فى الدفاع عن تلك الحقوق . وتمتزج المعلومات المتكاملة المتصلة ، والمهارات التى اكتسبها فى أثناء الدراسة ، بأمانى نفسه، وآماله ، ومصالحه ، وعواطفه ، من حب فى النصر ، وبغض للاعتداء ، وغضب مما يحدث لمواطنيه ؛ فيتأثر تكوينه العقلى ، ويتجه سلوكه فى مسالك جديدة؛ أى تعدل شخصيته إلى حد بعيد . وبعبارة أخرى إنه قد تعلم .

الوظيفة الاجتماعية للغة

للدكتور محمد قدرى لطفى
الأستاذ المساعد بمعهد التربية للمعلمين بالقاهرة

يحتاج معلم اللغة كى يؤدى رسالته على الوجه الصحيح إلى أمرين أساسيين : أولهما أن يفهم طبيعة اللغة التى يقوم بتعليمها والوظيفة التى تؤديها للفرد والمجتمع ، وثانيهما أن يلم بالطرق التى يتبعها فى تدريس تلك اللغة حتى تؤدى وظيفتها بنجاح . والواقع أن طريقة التدريس تتشكل إلى حد كبير بمدى فهم المدرس وظيفة اللغة التى يعلمها . بل إن الطريقة التى تتبع فى تعليم كل درس من دروسها تتشكل بالغرض المقصود منه . ولنضرب لذلك مثلا درس النحو : فلو أن الغرض منه كان مجرد استظهار القواعد وحفظ شواهد لها من النثر والنظم — كما كانت الحال فى دروس النحو التقليدية — لاختلفت طريقة تدريسه عنها لو أننا فهمنا دروس النحو على أنها تدريب التلاميذ على الاستعمال اللغوى الصحيح ، دون حرص منا على استظهار التعاريف والمصطلحات وحفظ القواعد والأمثلة ، مما دعا المربين إلى المناداة بإلغاء الحصص الخاصة بالنحو من الجدول المدرسى ، وتوجيه العناية إلى التدريب على استعمال اللغة استعمالا صحيحاً خلال القيام بأوجه النشاط اللغوى المختلفة ، كالقراءة ، والمحادثة ، والتمثيل . وكذلك دروس التعبير الشفهى . فلو أن الغرض منها كان تزويد التلاميذ بأساليب معينة يحفظونها . وأقوال مأثورة يضمنونها كل موضوع . لاختلفت خطوات الدرس وأساليبه عنها لو أن وظيفة التعبير الشفهى كانت تعويد التلاميذ الانطلاق فى الحديث . والتعبير عما يدور بخلدهم من خواطر وأفكار فى لغة سليمة سهلة من عندهم .

لذلك عنيت فى هذا المقال بتوضيح أهم جانب من وظائف اللغة . وهو جانبها الاجتماعى ؛ لأنها الأداة التى يتم التفاهم بين الناس عن طريقها فى صورة تمتاز كثيراً على وسائل التفاهم الأخرى . وإدراك المدرس هذه الحقيقة

يؤثر إلى حد كبير فى طريقة تدريسه ، ويوجهها الوجهة التى تتحقق معها وظيفة اللغة على أكمل وجه .

لقد درجنا فى تعليم اللغة على تناولها فروعاً منفصلة ، فأفردنا أوقاتاً للمطالعة والنحو والإنشاء ، وأخرى للأدب والخط والإملاء ، وغير ذلك ؛ فقطعنا أوصال اللغة ، ولم نهيء لها فرصة الاتجاه الموحد المتكامل نحو تحقيق وظيفتها الرئيسية ، وهى أن تكون وسيلة الاتصال المثمر بين الناس . والواجب أن يتم تعليم اللغة على نحو يضمن تدريب التلاميذ تدريباً متكافئاً على فنونها الأربعة الرئيسية اللازمة لهذا الاتصال ، وهى : التحدث ، والاستماع ، والقراءة ، والكتابة . ذلك أن الإنسان فى حياته الاجتماعية لا يخلو من أن يكون متحدثاً إلى غيره ، أو مستمعاً إلى سواه ، أو قارئاً ما كتب له خاصة أو قصد نشره بين الناس ، أو كاتباً لرسائل عامة أو خاصة ؛ والتعليم الذى لا يدرب التلميذ على هذه الفنون جميعاً تعليم ناقص؛لايعد للحياة فى جميع صورها ، ولا يمد الناشىء بالسلاح الذى يواجه به كل مواقف الحياة .

ولعل التحدث هو أكثر هذه الفنون استعمالا فى حياتنا الاجتماعية ، ولعله كذلك أقلها نصيباً من العناية فى مدارسنا ؛ لذلك أود أن أوضح ضرورة الاهتمام بتدريب التلاميذ عليه ، ليستطيعوا الاشتراك بنجاح فى حياة المجتمع الحديث ، الذى يتميز بحرية التعبير وكثرة مناسباته . ومن الخير أن نلجأ فى توضيح هذه الوظيفة الاجتماعية للغة إلى بيان قيمتها الخاصة فى حياة المجتمعات الديمقراطية خلال المناقشات الجمعية والمساجلات البرلمانية . فإن تدريب التلاميذ على هذا النشاط اللغوى منذ الصغر يعينهم على أن يحيوا حياة فعالة مؤثرة ، وبخاصة فى المجتمع الديمقراطى . ذلك أن الديمقراطية — كطريقة من طرق الحياة — تبدأ فى صورة جماعات أو هيئات صغيرة ، تتناقش فى الوسائل التى تحقق بها أغراضاً معينة ؛ فهى تتبادل الرأى فى مشكلاتها ، وتناقش أوجه الخلاف بين آرائها لتخرج منها بما يعود بالفائدة على الجماعة كلها . ذلك هو جوهر الديمقراطية ؛ وما كان حرص الأمم على حرية القول وحرية الاجتماع إلا لما يهيئانه للناس من فرص يحلون فيها مشكلاتهم عن طريق المناقشات الجمعية وتبادل الآراء المختلفة وتمحيصها . وواضح أن الفوائد التى ترتجيها الامم من حرصها على هاتين الحريتين لا تتحقق إلا إذا توافرت للناس القدرة على التعبير

اللغوى الواضح ، الذى يحسن معه عرض المشكلات وتناولها بالمناقشة فى صورة فعالة منظمة . وهنا يتجلى واجب المدرسة نحو تعويد الناشئين الاشتراك فى المناقشات الجمعية المنتظمة فى أسلوب واضح مؤثر . ولا شك أن الحياة النيابية والاجتماعات الديمقراطية تتأثر إلى حد بعيد بما فى الأفراد من قدرة أو عجز عن الاشتراك الواضح فى مناقشاتها . ذلك أن هذه المناقشات لا تحتاج إلى التعبير اللغوى الصحيح والأسلوب السليم فحسب ، ولكنها إلى جانب ذلك تحتاج إلى الرغبة الأكيدة فى تلاقى وجهات النظر ، والاشتراك فى المناقشة بغير نزعة إلى التحكم وفرض الآراء ، والرغبة الصادقة فى الاستماع إلى آراء الآخرين ، والنزول عندها بعد الاقتناع وحسن التفهم ، والبعد عن أنصاف الحقائق والوقائع التى يقصد بها إلى الخداع والتضليل[1].

على هذا الأساس الاجتماعى للغة ، يكون من ألزم واجبات المدرسة أن تمكن لتلاميذها من القيام بهذه الوظيفة الاجتماعية الخطيرة جيلا بعد جيل ، وأن تغير نظرتها إلى اللغة على أنها قواعد تستظهر ومصطلحات تحفظ عن ظهر قلب ، غافلة عن صلة اللغة بالحياة الاجتماعية ، والدور الرئيسى الذى تلعبه فيها ، وما يصحب تعليمها من تكوين عادات معينة ، وغرس آداب خاصة ، تتناسب مع ثقافة المجتمع وعاداته وتقاليده .

واليوم المدرسى الناجح هو الذى تتهيأ فيه الفرص العديدة التى تؤدى اللغة فيها وظيفتها الاجتماعية الرئيسية بين التلاميذ ، كقيامهم بمناقشة رأى وتمحيصه ، أو التعليق على مناظرة أو محاضرة ، أو البحث فى مشكلة من مشكلاتهم فى المدرسة وخارجها ، أو التشاور فيما ينهض بمدرستهم فى ناحية أو أكثر من نواحى نشاطها ، أو تهنئة زميل لهم على نجاح أحرزه أو تفوق أبداه ، أو الاحتفال بموسم دينى أو مناسبة وطنية ، إلى غير ذلك من أوجه النشاط اللغوى التى تتجلى فيها الوظيفة الاجتماعية للغة .

وكل نشاط لغوى فى الفصل وخارجه لاترتبط فيه اللغة بالحياة هو نشاط غير موجه ، لا يجنى منه التلاميذ فائدة عملية . فليبحث المعلم فى دروس اللغة ، وفى ساعات النشاط المدرسى ،عن المناسبات التى يدرب فيها تلاميذه على أداء الوظيفة الاجتماعية للغة، فى المواقف المختلفة التى تواجههم فى حياتهم الحاضرة،

---

(١) انظر المقال المنشور فى هذا العدد عن « فن المناقشة » .

والتي تنتظرهم في حياتهم المستقبلة ، فيهيئ لهم فرص المناقشة والموازنة والتعليق والنقد والإلقاء والخطابة والقصص والإنشاد والتمثيل والتلخيص وتوجيه الأسئلة وإعداد الأجوبة والمحاورة والمناظرة . ففي هذه المواقف جميعها تدريب على الفنون اللغوية الرئيسية التي ذكرناها ؛ وفيها يتجه الاهتمام إلى الناحية الوظيفية للغة ، ويقتصر الاهتمام بالناحية الآلية منها على القدر الذي يضمن خلوها من أخطاء النحو والهجاء وركاكة الأسلوب .

ولآداب اللغة وظيفة اجتماعية على جانب كبير من الأهمية . ذلك أن الناس يختلفون في أحوال معاشهم ووسائل كسبهم وظروف حياتهم ؛ وتقضي الإنسانية على كل فريق أن يقف على أحوال الفريق الآخر ، حتى يشاطره آلامه وآماله ، ويتعرف إلى هزائمه وانتصاراته ، ويقف على مصاعبه ومشكلاته ، تحقيقاً لفكرة المجتمع الواحد والعالم الواحد . والأدب من أنجح الوسائل لتحقيق هذا الاتصال الروحي بين بني الإنسان ؛ لأن أدب كل أمة يصور أحوالها ، ويمثل مشاعرها وآلامها ، ويمكن أن تقاس به ثقافتها ، وأن يعرف به كثير من عاداتها وتقاليدها .

ودراسة التراث الأدبي توسع خبرات الناس إلى مدى أوسع مما تهيئه لهم حياتهم الواقعية المحدودة . ذلك أن الناس في أنحاء العالم — وبخاصة في عصرنا الحاضر — يعيشون متجاورين ؛ وهم مضطرون إلى أن يفهم بعضهم بعضاً ، مدفوعين إلى ذلك بالرغبة في حياة الأمن والسلام من جهة ، وبما بين الشعوب من روابط اقتصادية واجتماعية وسياسية وثقافية من جهة أخرى . ولا شك أن الأدب يستطيع أن يقوم بدور هام في تحقيق هذا التفاهم المنشود بين شعوب الأرض ، بما يتيحه للناس من زيادة الخبرة في نواح مختلفة . فمن الناحية الجغرافية نجد أن معظم الناس مضطرون إلى العيش في مكان محدود ، وأن خبراتهم مقصورة عليه ، ولكن قراءة الأخبار والرحلات والأسفار تنقل الناس إلى الآفاق البعيدة والبلاد النائية ، فيعرفون من عادات أهلها وثقافتهم ومدنيتهم الشيء الكثير . وقد أدى التقدم المطرد في وسائل المواصلات إلى ضم أرجاء المعمورة في مجتمع كبير ، يحتاج أهله إلى كثير من التفاهم الحر والاتصال الدائم . وكذلك تزداد خبرات الناس في الناحية التاريخية عن طريق الكتب . ذلك أن حياة الإنسان — وإن طالت — قصيرة ، وخبراته المباشرة في الدنيا

محدودة بالسنوات التى يقدر له أن يحياها ؛ ولكنه عن طريق الكتب يستطيع أن يحيا وقتاً مع العرب فى جاهليتهم وإسلامهم ، ومع قدماء المصريين على ضفاف نيلهم وبين آلهتهم ، ومع اليونان فى ملاعبهم ، والرومان فى ميادين قتالهم ؛ بل إنه يستطيع أن يعيش مع آدم فى جنته ، ومع الإنسان البدائى فى كهفه . وهذه الحياة الخيالية مع الناس فى مختلف البيئات والعصور تفعل الشىء الكثير فى نمو الإنسان وتطوره . وهكذا تتصل بنا روح الماضى عن طريق اللغة ، عاملة على تعريف الجيل الجديد بالقديم؛ وهكذا يحتفظ الأدب بخبرات الجنس البشرى ، ويضعها بين أيدى الأجيال المتعاقبة ، يأخذ منها كل جيل بمقدار ما يبذله من نهضة باللغة وكفاية فى المطالعة .

ويقوم الأدب أيضاً بتوسيع خبراتنا العقلية . ذلك أننا نعيش فى عصر ضاق فيه نطاق التخصص ، وازدادت فيه حاجتنا إلى توسيع آفاقنا العقلية . حقيقة إن المناهج المدرسية ترضى كثيراً من ميولنا ونواحى اهتمامنا ، ولكن الأدب بوجه خاص يستطيع . بموضوعه وأسلوبه وخياله وألفاظه ، أن يقربنا كثيراً من ذلك الهدف ، ويستطيع أن يحطم القيود التى يضعها التخصص الضيق بين هيئات المجتمع ، فيهيئ أسباب التفاهم بينها ، ويلم أطرافها عن طريق العواطف المشتركة التى يعبر عنها ، والمشاعر المتبادلة التى يصورها .

وعن طريق الأدب تتسع خبراتنا الوجدانية والعاطفية . ذلك أن الحياة اليومية بما فيها من ألوان شتى . وأحداث متعاقبة ، وصور متغايرة ، لا تهيء أسباب الاستقرار العاطفى إلا للقليل من الناس . وأكثر هذا القليل من النشء الذين لم تواجههم بعد مشكلات الحياة وكوارثها وأطماعها ؛ ولكنهم لا بد يوماً ملاقون من أحداث الدنيا ما يحرك عواطفهم ، ويثير نفوسهم ، ويبعث آلامهم ؛ فهناك الفقر والمرض والموت . وهناك الفاقة والفشل وخيبة الآمال . وفى الأدب لهؤلاء عظة وعبرة ومؤاساة ؛ يقرأون فيه ما جرت به الأقدار على غيرهم . ويرون فيه كيف صبر الناس وصابروا ، وكيف تحملوا شظف العيش وقسوة الأقدار ، وكيف تبدلت أحوالهم . وانقلب العسر بهم يسراً ؛ فتهدأ عندئذ نفوس مضطربة ، وتتأسى بغيرها القلوب الجريحة . كتب محرر إحدى المجلات الأمريكية يقول : « عند ما بلغت التاسعة من عمرى قضى والدى نحبه . فذهبت نفسى شعاعاً . وخيل إلى أن كل ما فى الحياة هباء ؛ غير أن كتاباً واحداً قرأته فعل فى نفسى

ما لم تفعله جميع الكتب التى طالعتها . فقد قرأت فيه قصة فتاة صغيرة فى مثل سنى فقدت أبويها جميعاً ، وعرفت من قصتها أن ما جرى على يجرى لغيرى ، وأننى كما عاشت تلك الفتاة سأعيش » .

ولا يقتصر الأدب على تهيئة نفوسنا لأحداث الدهر وصروفه ، ولكنه يعرض علينا سلسلة من الإحساسات الرقيقة والمشاعر الراقية . ذلك أن ما يتميز به الأديب من إحساس خاص بما فى نواحى الحياة من جمال وفن ، وبما أوتى من قدرة على تصوير خبراته العاطفية ونقلها إلى غيره من الناس ، خليق بأن يشركنا معه فى الإعجاب بمظاهر الطبيعة وتذوق جمالها ؛ فتبهرنا كما بهرته الشمس بغروبها وشروقها ، والقمر بهالته وضيائه ، والسحب متفرقة ومتجمعة ؛ وتهز مشاعرنا كما هزت مشاعره الأفعال النبيلة ، والأفكار الرفيعة ، وكل ما يمت إلى جمال الروح بسبب .

على أساس هذه الوظائف الاجتماعية الهامة للأدب ينبغى أن يعد معلم اللغة النص الأدبى ، فيوليه من العناية ما هو جدير بآثاره فى نفوس الناشئين : يناقشهم فى معانى ألفاظه والحكمة فى اختيارها ، ويشركهم فى تفهم معانى الأبيات متفرقة ومتجمعة ، وفى إدراك العلاقة بين كل بيت والذى يليه أو يسبقه ، وفى تذوق الصور الأدبية التى رسمها الشاعر بألفاظه كما يرسمها الفنان بريشته ، وفى إدراك نواحى الجمال فى كل صورة منها وفى الصور مجتمعة ؛ ويظهر تلاميذه على ما يشابهها من صور تهيىء مجال الموازنة بين خيال الشعراء واختلافهم فى القدرة على الرسم والتصوير ، وعلى ما تشتمل عليه الأبيات مما يمكن أن يدل على حالة اجتماعية أو اقتصادية أو سياسية أو خلقية ، وعلى ما تنم عليه الأبيات من صفات الشاعر ومثله وفلسفته وبيئته ، وعلى ما تضمنته أبيات النظم أو فقرات النثر من جمل اعتراضية أو كلمات احتراسية أو تكرار مقصود أو إطناب متعمد أو إيجاز محكم أو غير ذلك مما يعمد إليه الأدباء لأغراض فنية شتى .

وعلى قدر إيمان المعلم بوظيفة اللغة التى يعلمها ، والرسالة العظيمة التى يؤديها لأبناء وطنه ، تكون عنايته بهذه النواحى جميعها . فإذا هو اقتصر من درس الأدب مثلا على الألفاظ فبين للتلاميذ مدلولها والمعانى الإجمالية للأبيات أو الفقرات يسرد للتلاميذ معناها ، ولم يشركهم فى النشاط اللغوى والفكرى الذى يرقى به ذوقهم الأدبى ويحبب إليهم الأدب والاطلاع ، ولم يعن عند التعرض

للأساليب الأدبية المختلفة إلا بمصطلحاتها البلاغية وأسمائها الفنية ، كان ذلك منه أضعف الإيمان وأزهد المجهود . وإذا هو اقتصر فى درس النحو على الاهتمام بحفظ القواعد ومعرفة الأسماء والمصطلحات ، دون بذل الجهد فى تدريب التلاميذ على الاستعمال اللغوى الصحيح ، وتزويدهم بالتمرينات اللغوية التى تتطلب منهم أعمال الفكر ، وتدربهم على تكوين العبارات السليمة والأساليب النحوية الصحيحة ، التى تمت إلى حياتهم بصلة ، وتفيدهم فى الاستعمال اليومى للغتهم ، كان ذلك عناية منه بالقشور دون اللباب ، وبالتلقين دون التمرين. وإذا اقتصرهوفى فترة المطالعةعلى قيام أحدالتلاميذ بالقراءة ومطالبة الآخرين بالإنصات إليه ، دون أن يعنى العناية الواجبة باتخاذ درس المطالعة وسيلة لكسب المعلومات ، وتتبع الأفكار ومناقشتها ،وتعويد التلاميذ حسن الاستماع وتأمل الحديث ، كان ذلك منه عناية بالشكل دون الجوهر ، وقصوراً فى فهم وظيفة المطالعة .

ولعل خير ما أختتم به المقال مثال توضيحى مختصر لما يستطيع معلم اللغة أن يبرزه فى درس من دروس النصوص الأدبية من الوظائف الاجتماعية للغة . فلنأخذ مثلا أبيات شوقى الآتية فى وصف قصر أنس الوجود :

قف بتلك القصور فى اليم غرقى ممسكاً بعضها من الذعر بعضاً
كعذارى أخفين فى الماء بضاً سابحات به وأبدين بضاً
مشرفات على الزوال وكانت مشرفات على الكواكب نهضاً
شاب من حولها الزمان وشابت وشباب الفنون ما زال غضا
رب نقش كأنما نفض الصا نع منه اليدين بالأمس نفضا

فسيجدالمدرس فى هذه الأبيات فرصة لزيادة خبرة التلاميذمن الناحية التاريخية . يعيش فيها هو وتلاميذه فترةمن الزمن مع قدماء المصريين عند أسوان أمام ذلك الأثر الخالد ، يعرفون تاريخه ، والغرض من بنائه ، والعصر الذى شيد فيه ، وبعض الخصائص الفنية لذلك العصر ؛ وحبذا لو عرض عليهم صورة كبيرة لذلك الأثر يربط بينها وبين مافى القطعةمن أوصاف متعددة ، فيتبين التلاميذ أن الشاعر والرسام كلاهما فنان ، هذا يرسم بألوانه وريشته ، وذلك يرسم بأوزانه وقوافيه . وكذلك ينبغى أن يعرف التلاميذ المناسبة التاريخية التى قيلت فيها هذه هذه الأبيات . ويستطيع المدرس أن يتخذ من الأحداث الجارية فرصة يتحدث فيها هو وتلاميذه عن إيفاد أمريكا مبعوثين لزيارة السودان ، وتفقد حاله ، وتعرف

وجهات النظر المختلفة لأهله ؛ وأنه فى مثل هذه المناسبة منذ نحو أربعين عاماً زار روزفلت الرئيس الأسبق للولايات المتحدة السودان ومصر ، وألقى بعض الخطب السياسية التى لم ينصف فيها المصريين كما كانوا ينتظرون منه ، فأثار ذلك عواطف المصريين ، ولا سيما الكتاب والشعراء ؛ مما دعا أمير الشعراء شوقى بك إلى نظم هذه القصيدة وتقديمها إلى الرئيس روزفلت ، عاتباً عليه ، ومبيناً مآثر المصريين وتاريخهم المجيد ، وما هم أهل له من حرية واستقلال .

وسيجد المدرس فى الأبيات فرصة أخرى لزيادة خبرة التلاميذ الجغرافية ، بتعيين موضع الأثر على الخريطة ، ومعرفة الزمن الذى يغمر فيه بالماء ، والسبب الداعى إلى ذلك.

ويستطيع المدرس أن يتخذ من هذا النص وسيلة لتربية الذوق الأدبى عند تلاميذه ، وتكوين اتجاهات سليمة فى دراسة الأدب وقراءته ؛ فلا يقصر درسه على شرح الألفاظ والمعانى الإجمالية للأبيات ، بل يناقش تلاميذه فيما اشتملت عليه من صور أدبية بديعة ؛ كتصوير القصور وهى فى اليم بالغرقى الذين أمسك بعضهم بأيدى بعض خوفاً وفرقاً ، ثم تشبيهها بالعذارى اللائى نزلن الماء يظهرن من أجسامهم المليئة المكتنزة بعضها ويخفين بعضها الآخر ؛ وبيان علاقة البيت الثانى بالأول ، والحكمة فى ذكر لفظ الذعر فى البيت الأول ؛ ثم تلك الموازنة بين حال ذلك الأثر قديماً وحديثاً ؛ وبيان الجمال فى المجانسة بين لفظى مشرفات فى البيت الثالث ؛ وبراعة الشاعر فى تشبيه الزمان بالرجل الذى تقدمت به السن فشاب . والمقابلة بين شيب الزمان وشباب الفنون ، وما عمد إليه الشاعر عند وصف النقوش من تصوير الصانع وقد نفض يديه منها بالأمس ، ودلالة ذلك على احتفاظها برونقها وزهاء ألوانها .

وفى القطعة فوق ذلك ما يوسع خبرات التلاميذ الوجدانية والعاطفية وذلك بما تثيره فى نفوسهم من إجلال لتاريخ أسلافهم الأقدمين ، وإشادة بما عرف عنهم من علم وفن وصناعة . وما يظهره من نواحى عظمتهم التى دفعت الشاعر إلى تخليد آثارهم ووصف روائع فنهم . وقد يدفعهم هذا الوجدان إلى الاستزادة من دراسة هذه الحقبة من تاريخ قدماء المصريين . وقراءة المزيد من النصوص الأدبية المتعلقة بها .

وبالجملة فإن معلم اللغة الذى يحرص على إعداد درسه فى دقة وعناية يستطيع أن يخلق من تلاميذه شخصيات على جانب كبير من سعة الأفق ، ورقة الإحساس وجمال العاطفة .

الناظر المثالى فى نظر معلمة أمريكية

ملخص مقال نشرته إحدى المدرسات فى « صحيفة التربية » الأمريكية .

من بين نظار المدارس فى بلدتنا ناظر جدير بأن نتوجه إلى إدارة التعليم بالشكر والثناء على اختياره ؛ فهو محبوب ومحترم من جميع المدرسين والمدرسات ، كما أنه موضع ثقتهم واطمئنانهم .

إن ناظرنا ليس من الوسامة فى شىء ، وليس « دبلوماسياً » بنوع خاص فى معاملته ؛ كما أنه ليس ناعم الكلام ، ولا ممن يزجون المديح الكاذب إلى محدثيهم ، بل هو ممن ينطقون بما يدور فى خلدهم تماماً فى وضوح ودقة . وهو يعنى ما يقول ، لم تدعنا الحاجة قط إلى أن نبحث وراء كلماته الرسمية عن معانيها الحقيقية ؛ كما أنه لا يسرف فى وعوده ، ولكنه إذا وعد وفى ، وإذا قال إنه سيفعل شيئاً كان فعله مطابقاً لقوله كل المطابقة . يجله سائر التلاميذ ، ويحبه بعضهم ؛ وهم يثقون فيه أيضاً ، وإن كانوا يعلمون علم اليقين أن ليس لهم إلى التمويه عليه من سبيل ، وأنهم إذا ما أخطئوا فلا مفر من أن يعملوا على إصلاح ما وقعوا فيه من خطأ . والعجيب ، مع ذلك ، أنه لم يعرف عنه قط أنه تفوه بكلمة سوء .

إن بالمدرسة ١٢٠٠ تلميذ وتلميذة ، ومع ذلك فلا تصل إلى مكتب الناظر أكثر من حالة واحدة للإخلال بالنظام فى اليوم ، اللهم إلا فيما ندر ؛ وهو لا يستبقى التلميذ فى مكتبه إلا « ليهدئ أعصابه » ، حتى يتسنى له أن يعود لفصله ويستأنف عمله خيراً مما كان . وقد دلت أبحاث المعلمات والزائرات الاجتماعيات على أن أطفال هذه المدرسة من أوساط اجتماعية متواضعة ، ومع ذلك فهم لا يأتون فى المدرسة بأعمال فجة ؛ ورغم انخفاض مستواهم العقلى والعلمى بالنسبة لتلاميذ المدارس الأخرى فى المدينة ، فإن سلوكهم يبدو فيه حسن التصرف . وهم يحضرون إلى المدرسة كل صباح فى نظام لا تشوبه شائبة ، وفى هدوء قلما

يتسنى لجمهور من البالغين . ويستقبلهم المدرسون والمدرسات عند مدخل الفصول ، ليحيوهم ، وليذكرهم وجودهم بأن الوقت وقت عمل وجد . وليست هناك تعليمات تحرم الكلام عند ما يكون لازماً ؛ ولكن ينبغي أن يكون الكلام في أدب ورقة . حقاً قد يكدر الصغار الصفو أحياناً ، وكثيراً ما ينسون ؛ ولكن هل يظهر الراشدون الرزانة والتفكير في عواقب السلوك على الدوام ؟

وليس بين معلمي المدرسة وتلاميذها من يثير فيه الناظر الشعور بالخوف . هم يعرفون أنه ينصت أكثر مما يتكلم ، ويحترم آراء غيره ، ولا يعتقد أن الصواب في جانبه وحده . وهو عالم غزير المعرفة . ولكنه يتخطى ألفاظ المبادئ التربوية إلى مدلولاتها . يتسم سلوكه بالنبل داخل المدرسة وخارجها ، ويقوم بواجباته المدنية في الحياة العامة خير قيام ؛ ولذلك فهو مصدر قوة أدبية للمعلمين والتلاميذ على السواء . ويندر أن يراه الإنسان إلا في اللحظة التي يحتاج إليه فيها ؛ ولكن إذا نشأت الحاجة، فهو دائماً رهن الإشارة . يعمل في هدوء ما يحتاج الموقف إلى عمله ، ولا شيء أكثر من ذلك . وليس من طبعه أن يذرع الممشى والفناء جيئة وذهاباً طول النهار ؛ ورغم ذلك فيبدو أنه يعرف كل حركة يأتي بها أي فرد في المدرسة ، فيبذل له ما يحتاجه من المعونة . وإذا وقعت مخالفة، ففي استطاعته أن يتصرف بحيث يجعل المسيء يذوب أسفاً وخجلا ، دون أن يشير إليه بالذات . وهو من اللباقة بحيث يستطيع أن يجعل السارق — سواء كان ممن اقترفوا جريمتهم عن طيش أو عن تدبر وإصرار — يسارع إلى رد ما سرقه ، دون أن يبذل ماء وجهه ؛ ولكنه في الوقت نفسه يجعله يشعر — ولو لبرهة على الأقل — أن السلوك السيء لا يعود على صاحبه بفائدة . وهو يفرق بين « الشقاوة » التي تزول بتقدم التلميذ في العمر ونضوج خبرته والشذوذ الراسخ الذي ينبئ عن ميل خطير للشر . وهو يستطيع أن ينهر إذا استوجب الأمر ذلك ، كما يستطيع أن يخجل بكلامه القارص أشد المراهقين وقاحة . وأن يوقف بنظرة عابسة منه ، دون أن ينبس ببنت شفة، أشد العابثين جرأة ؛ ولكنه قلما يحتاج إلى شيء من ذلك ؛ بل بالعكس ، تحلي وجهه عادة ابتسامة هادئة دافئة ، تبعث في النفس الطمأنينة ، ولا توحي بأي معنى من معاني التعالي أو الغرور .

ومما يذكر للناظر بالحمد والثناء اهتمامه بمراعاة الفروق الفردية . فذوو الذكاء المنخفض من الأطفال لديهم فرص حقيقية لتعلم القراءة والكتابة والحساب ؛

إذ هم لا يطالبون بأن يسيروا فى دراستهم بالسرعة العادية ، وإنما يطالب كل منهم أن يسير بأقصى سرعة تسمح بها طاقته . وهم يعرفون ما تعلموه معرفة جيدة ، كما تدل على ذلك نتائج الاختبارات التى نجريها عليهم . وهم يعرفون كذلك كيف يصلون إلى المعلومات ؛ وفى الفرق العليا يعتمدون على أنفسهم ، ولا ينتظرون أن يدفعهم المدرس فى كل خطوة .

ولا زلت أذكر تلك التحية الهادئة التى يزجيها ناظر المدرسة مرحباً بكل مدرس جديد — أو مدرّسة جديدة — ويعقب عليها بأن يشرح له فيها دستور المدرسة ، قائلا : « أنت حر التصرف فى فصلك ؛ فأنت الخبير بأطفالك ، تعرف ما ينبغى أن يتعلموه ، ويمكنك أن تعرف إذا أحسنت الملاحظة كيف يتعلم كل واحد منهم ، وتدرك متى يكون قد تعلم حقيقة . ولذلك سأترك لك أن تقرر ما تعمله ؛ أما أنا فتنحصر مهمتى فى معاونتك على أن يسير عملك فى يسر وسهولة ، وعلى وجه يرضيك ويرضى تلاميذك . ولن يتدخل أحد فى عملك بأى شكل من الأشكال ؛ سوف أبذل لك العون على قدر استطاعتى ، ولكنى لن أقدم على ذلك إلا عند ما تحتاج إلى معونتى . ثم إنك يجب ألا تعمل لكى ترضى أى مخلوق ؛ ولست مسئولا أمام أحد اللهم إلا أمام نفسك وواجبك . وإنى أذهب إلى حد القول بأنه ليس عليك أن تجعل الأطفال أنفسهم همك الأول ؛ فنحن إذا اهتممنا بسفينتنا أصبح الركاب فى أمان » .

مثل هذه العبارات تترك للمعلم حرية استخدام مواهبه الفطرية ، وتبقى على حماسته للعمل ، وتوطد ثقته بنفسه وراحة باله .

إن ناظرنا يوفر للمدرسة كل ما أنتجته القرائح من معدات ووسائل تعليمية ، ولكنه يقيم سياسته قبل كل شىء على أساس الثقة بمدرسيه والإيمان بقيمتهم . وهو فى هذا يتبع خير التقاليد التى عرفت عن آخر العصر « الفكتورى » ، حينما كانت صفات العلم والتمسك بالمثل العليا الاجتماعية ورياضة النفس بالنفس تعتبر من السمات التى يتميز بها كل مرب ، مهما صغر .

تدريس العلوم بين الكتاب والمعمل

للدكتور الدمرداش عبد المجيد سرحان
المدرس بمعهد التربية للمعلمات

كادت المناهج الدراسية قبل القرن السابع عشر تخلو من دراسة العلوم. ولا عجب فى ذلك ؛ فقد كانت الغاية من المدارس حتى ذلك العهد إعداد الطلاب إعداداً دينياً أو مهنياً ، وكان التقدم العلمى بطيئاً ، ومساهمة العلوم فى حل مشكلات الفرد والجماعة محدودة.

وأخذت العلوم طريقها بين مواد المنهاج الدراسى فى القرنين السابع عشر والثامن عشر ، حين تبين أنها تستطيع أن تساهم فى تحقيق غايات التعليم المهنى والدينى. فالعلوم لازمة للكيميائى والزراعى والفلكى والطبيب ؛ كما أنها اعتبرت ضرورية لرجال الدين ، بما تستطيع أن تبثه فى النفوس من الإيمان بالخالق ، إذ تكشف عن أسرار قدرته وحكمته وعظمته ، وخاصة فيما يتجلى من دراسة الأحياء والجيولوجيا والفلك. وكانت دراسة العلوم فى هذه الحقبة من الزمان نظرية صرفة ، شأنها فى ذلك شأن غيرها من الدراسات الدينية والفلسفية واللغوية ؛ يكب الدارس فيها على المادة فيتناولها قراءة وحفظاً ، حتى يطمئن إلى انطباعها على صفحات عقله ، خالصة لوجه العلم والمعرفة ؛ فقد كان السائد فى ذلك العهد أن الإلمام بالحقائق فضيلة فى ذاته ، وإن تجردت المادة من وجود علاقات واضحة بينها وبين حياة الدارسين أو ظروف بيئاتهم.

وما كاد يهل القرن التاسع عشر بما صحبه من نهضة علمية كبرى ، حتى أدرك الناس أهمية للعلوم لم تكن واضحة لهم من قبل ، مما ثبت أقدامها بين مواد المنهاج الدراسى. وقد صاحب النهضة العلمية ظهور نظرية القوى الشكلية — أو كما يسميها البعض « نظرية الملكات » — التى ترى أن العقل الإنسانى يتألف من مجموعة من القوى كالتذكر والملاحظة والتفكير والتخيل وغيرها. وقد حسب المربون ، فى ظل هذه النظرية ، أن عملهم ينحصر فى تحديد

العصر الذهبي فى حياة الطفل لكل ملكة من تلك الملكات ، ثم تعهدها بالتغذية والتدريب حتى تقوى ويشتد أزرها ؛ فإذا دربت وقويت ، كان مثلها كمثل عضلات الساعد التى إن دربت على حمل أثقال من نوع معين ، امتد أثر تدريبها فأصبحت قادرة على حمل الأثقال من كل نوع . وقد وجد رجال العلوم فى ظل هذه النظرية مبرراً كافياً للتوسع فى مناهج العلوم فى المدارس ، إذ رأوا أنها تستطيع أن تغذى قوى التذكر والتخيل والتفكير والاستدلال ، كما رأوا أن دراسة العلوم عملياً فى داخل المعمل تستطيع أن تنمى قوة الملاحظة ، والدقة ، والنظام ، والمثابرة ، وكلها من الملكات العقلية التى تحرص التربية على رعايتها وحسن نمائها . وهكذا اهتمت المدارس خلال القرن التاسع عشر بالدراسة العملية للعلوم ، فأفسحت لها من وقتها ، وأنشأت لها المعامل المعدة بالأجهزة العلمية والأدوات اللازمة . وكان السائد أن يقوم التلاميذ فرادى ، وفى بعض الأحيان مثنى أو ثلاث ، بإجراء التجارب التى يشتمل عليها منهاج العلوم .

وإن الفاحص لمناهج العلوم خلال القرن التاسع عشر ليهوله كثرة ما اشتملت عليه من التفاصيل والدقائق العلمية ، وما أسرفت فيه من العناية بدراسة الرتب والفصائل والتقاسيم الدقيقة ، وما تطلبته الدراسة العملية من عناية بالغة بالمهارات العمليـــة الدقيقة فى الوزن والتحليل والقياس وغيرها . ولا شك أن العناية بهذه النواحى جميعاً قد جعلت دراسة العلوم على جانب كبير من الصعوبة ، ولكنها صعوبة مقصودة ، فقد أصبحت دراسة العلوم بهذه الأساليب العويصة ، وبما تتطلبه من جهد فكرى وعملى ، تضارع دراسة اللغة اللاتينية ، واللغة الإغريقية ، وغيرها من الدراسات الصعبة ، التى كانت تعتبر مثلا أعلى فى قيمتها التدريبية للعقل الإنسانى طوال القرن التاسع عشر .

وفى بداية القرن العشرين نشطت الحركة التجريبية فى التربية ، وتبين أن نظرية القوى الشكلية بصورتها السابقة قد عداها الصواب ، بما هونت من أمر العقل الإنسانى ، وبالتالى من وظيفة التربية فى العناية به . ومع ذلك فقد بقى أثر هذه النظرية ممتداً بحكم القصور الذاتى حتى يومنا هذا ، فلم تستطع المناهج الدراسية أن تتخلص من الكثير من آثارها . ويكفى أن نلقى نظرة فاحصة إلى مناهج العلوم فى مصر وفى أمريكا وغيرها من البلدان ، حتى نقتنع بأن المناهج لا زالت مكتظة بالمادة العلمية وتفاصيلها البعيدة عن حياة الدارسين وحاجاتهم ،

مما لا يسهل تبريره إلا على أساس فكرة الملكات القديمة .

وفى خلال القرن العشرين تجلت أهمية المدارس والتعليم بصورة لم يعهد لها مثيل من قبل . فزاد الإقبال على المدارس ، بل أصبح التعليم الابتدائى والثانوى بالمجان فى كثير من الدول ، وإلزامياً فى صوره المتنوعة فى بعضها ، مما أدى إلى ضغط شديد على المدارس ، ومسئوليات اقتصادية جسام تتعلق بتوفير المال اللازم لهذا التعليم . فكان من الطبيعى أن يتساءل المهتمون بتعليم العلوم عن وظيفة المعمل فى تدريسها ، وعما إذا كان من الممكن الاستعاضة عن التجارب التى يجريها التلاميذ بأيديهم بتجارب العرض يجريها المدرسون أمامهم . ولكن فلاسفة التربية منذ أوائل القرن العشرين دأبوا على المناداة بأهمية الدراسة العملية ، وبفكرة التعليم بالعمل ؛ وها هو ذا جون ديوى يصف الدراسة النظرية بأنها ساحقة للعقل وعبء عليه . وبإزاء ذلك رأى أنصار الحركة التجريبية فى التربية أن يحتكموا الى التجريب لحسم هذا النزاع . لذلك أجرى فى الفترة ما بين سنة ١٩٢٠ وسنة ١٩٢٥ كثير من الأبحاث العلمية لمعرفة القيمة الحقيقية للتجارب التى يجريها التلاميذ بأيديهم فى معمل العلوم . وجاءت النتائج الأولى معلنة أن تدريس العلوم بالاستعانة بتجارب العرض وحدها لا يقل نجاحاً عن تدريسها حينما تتاح للتلاميذ فرصة إجراء التجارب بأنفسهم ؛ بل إن بعض البحوث دل على أن طريقة الاكتفاء بتجارب العرض تفضل الطريقة الأخرى فى حالة صغار التلاميذ ، ومع التلاميذ ذوى الذكاء المحدود .

وقد تلقف كثير من رجال التعليم نتائج هذه الأبحاث ؛ وراحوا ينادون بالاكتفاء بتجارب العرض تجرى أمام التلاميذ . وصممت بعض المدارس الحديثة دون أن يكون للمعمل بين حجراتها مكان . ولكن الدوائر التربوية لم تلبث أن تبينت أن التجارب التى أجريت فى الفترة بين سنة ١٩٢٠ وسنة ١٩٢٥ كانت تعوزها الدقة الإحصائية ، وكانت معايير النجاح فيها مقصورة على استعمال اختبارات للتحصيل المدرسى تعتمد أكثر ما تعتمد على استظهار الحقائق العلمية .

وفى سنة ١٩٢٨ أجرى الباحث الأمريكى هورتن (Horton) دراسة تجريبية للمفاضلة بين تدريس العلوم بتجارب العرض وحدها وبين تدريسها حين يجرى التلاميذ التجارب بأنفسهم ، محاولا أن يستعمل فى بحثه طرقاً إحصائية دقيقة ؛ وزاد على ذلك أنه استعمل مجموعات عديدة من الاختبارات لقياس

النواحي المختلفة التي يمكن أن تنتج عن الدراسة العملية للعلوم بالإضافة إلى تحصيل المادة ، من أمثال المهارة في استعمال الأجهزة وتصميم التجارب ، وحسن التصرف في النواحي العملية ، وجمع الملاحظات وتصنيفها واستخلاص النتائج منها . ثم رتب الباحث طرق تدريس العلوم ترتيباً تنازلياً ، مبتدئاً بأفضلها ، على أساس نتائج بحثه ، فكان الترتيب كما يلي :

١ — تدريس العلوم بطريقة المشكلات في المعمل ، حيث يذهب التلاميذ إلى المعمل بمشكلة محددة ، ولا يزالون يتناولونها بالبحث والتجريب والاطلاع ، مستعينين بالمدرس ، حتى يصلوا إلى حلها .

٢ — تدريس العلوم بأن تتاح للتلاميذ فرصة لإجراء التجارب بأيديهم ، مسترشدين في إجرائها بتعليمات عامة موجزة ، تسمح لهم بالتفكير ، ولا تسرف في تقييدهم .

٣ — تدريس العلوم بأن يقوم التلاميذ بإجراء التجارب بأيديهم ، مسترشدين بتعليمات دقيقة مفصلة عن كل ما يطلب إليهم القيام به ، وعن كل ما سيشاهدونه في داخل المعمل .

٤ — طريقة تجارب العرض .

ويتفق هورتن مع الباحثين السابقين في أن تجارب العرض تستطيع أن تؤدى إلى النتيجة المطلوبة في دراسة العلوم إذا كان النجاح في التدريس يقاس بالاختبارات التحريرية المعتادة . ولكنه وجد أنه إذا كان حل المشكلات العملية في ميدان العلوم ، والقدرة على إجراء التجارب واستعمال الأجهزة ، وإتقان المهارات العملية التي تتطلبها دراسة العلوم ، أهدافاً يسعى إليها ، فإن هذه الأهداف لا تتحقق إلا بالتدريب العملي عليها في داخل المعمل ، لا بمجرد مشاهدتها تجرى أمام التلاميذ . ولا باتباع التعليمات المفصلة التي تجعل موقف التلميذ آلياً . كما وصل هورتن إلى أن تحقيق الأهداف السابقة جميعاً لا يتم عند ما يجرى التلاميذ تجاربهم في جماعات من اثنين أو أكثر .

ونستخلص مما سبق أن الأبحاث التجريبية في صورتها النهائية في هذا الميدان جاءت مؤيدة لوجهة النظر التي ذهب إليها جون ديوى حينما قال إننا نتعلم أن نعمل بالعمل . كما نستخلص أن الدراسة العملية يجب أن تكون ذات أهداف واضحة ، تزيد على مجرد المساعدة على حفظ المادة العلمية أو تثبيتها ، وإلا أصبحت

إسرافاً فى الوقت والتكاليف ، وعبثاً لا مبرر لوجوده . ويستطيع المدرس أن يفيد من الدراسة العملية باتباع التوجيهات الآتية :

١ — يجب ألا تقوم دراسة العلوم على أساس الفصل القديم بين الدراسة النظرية والدراسة العملية ، فكلاهما يتمم الآخر . ويستطيع المدرس أن يمزج بينهما إذا بدأ دراسة الموضوع بإعطاء فكرة عامة مبسطة عنه ، يقوم فيها بإجراء بعض تجارب العرض ، موجهاً أنظار التلاميذ إلى طريقة استعمال الأجهزة والأدوات ، ثم يهيئ بعد ذلك فرصة للتلاميذ للقيام ببعض التجارب بأنفسهم تكميلا لدراسة الموضوع . ولا مانع من أن يعود بعد ذلك فيلخص ما جمعه التلاميذ من تجاربهم. وما قدمه إليهم ، موفياً دراسة الموضوع . ولا شك أن المدرس يوفر بهذه الطريقة كثيراً من الجهد الذى يبذل عادة فى شرح الدراسات النظرية الجافة التى لا تستند على أساس حسى من خبرات التلاميذ .

٢ — يحسن أن تكون التعليمات والتوجيهات التى يعطيها المدرس التلاميذ عامة ، وفى صورة مشكلات تدعوهم إلى الملاحظة والتفكير والاجتهاد فى فرض الفروض وإجراء التجارب وتصميمها — وذلك بدلا من التعليمات المفصلة تفصيلا دقيقاً ، التى تقدم للتلاميذ مطبوعة أو مكتوبة على السبورة أو مملاة ، فتجعل موقف التلميذ آلياً ، ولا تستحثه على التفكير . ففى دراسة موضوع كالأسماك مثلا ، يستطيع المدرس أن يقدم للموضوع بأن السمك يعيش فى الماء ، وأن جسمه قد تطور ليلائم ظروف هذه الحياة ؛ ثم يدع التلاميذ يفحصون بعض الأسماك الحية فى أحواض من الماء ، ويجيبون عن أسئلة كالآتية :

(ا) كيف يساعد شكل السمكة على حركتها فى الماء ؟ لاحظ حركة الأسماك فى الماء ، ووظيفة الزعانف والذيل فى هذه الحركة .

(ب) يقضى السمك فترة طويلة من الزمن تحت الماء . ترى هل تتنفس الأسماك كما نفعل ؟ وإذا صح ذلك ، فمن أين تحصل على الأكسجين اللازم لتنفسها ؟ هل تحلل الماء إلى عنصريه ، فتحتفظ بالأكسجين وتطرد الإيدروجين ؛ أم أنها تمتص الغاز من الهواء المذاب فى الماء ؟ حاول أن تصمم تجربة للإجابة عن هذا السؤال (تجربة وضع سمكة حية فى ماء طرد منه الأكسجين المذاب بالغليان ثم بُرِّد) .

(حـ) يختلف لون السطح البطنى للأسماك عن سطحها العلوى ؛ ويقال إن هذا الاختلاف فى اللون يساعد الأسماك على الفرار من أعدائها. هل تستطيع أن تفسر ذلك ؟ (إذا نظر الحيوان إلى السمكة من أسفل اختلط عليه لون بطنها الفضى بلون السماء ، وإذا نظر إليها من أعلى اختلط عليه لون ظهرها القاتم بلون القاع) .

وبالسير على هذا المنوال ، يستطيع المدرس أن يساعد التلاميذ على الملاحظة والتفكير . وشتان بين التوجيهات السابقة فى دراسة هذا الموضوع وبين ما يحدث عند ما توضع التوجيهات على النحو التالى : افحص السمكة التى أمامك ، ولاحظ الزعانف الصدرية والبطنية والذيلية والشرجية — لاحظ لون البطن الفضى ولون الظهر القاتم — لاحظ أن السمك يعيش فى الماء ، فهو يمتص الأوكسجين المذاب فيه .

٣ — يجب أن تكون الدراسة العملية فرصة لممارسة الأسلوب العلمى فى التفكير ، والتدريب على استعماله . ويتبين الفارق بين هذا الاتجاه وبين الاتجاه التقليدى فى الدراسة العملية من المثال الآتى فى دراسة موضوع النتح فى النبات :

(ا) الأسلوب التقليدى : أحضر نباتاً نامياً فى إصيص ، ثم غط سطح الإصيص وسطح التربة بغطاء من الكاوتشوك . زن النبات على هذه الصورة ، ثم ضعه فى تيار من الهواء لمدة نصف ساعة . لاحظ نقص الوزن نتيجة لعملية النتح .

(ب) الأسلوب العلمى : إذا كان النبات يتخلص من بعض مائه فى عملية النتح ، فلا بد أنه يفقد بعض وزنه . ويمكن الاستدلال على هذه الظاهرة باستعمال بعض الأوراق والسوق المقطوعة من من النبات ؛ ولكن هذه الأجزاء النباتية لا تكون فى حالة طبيعية ، لانفصالها عن النبات ، ولذلك فإنه يحسن استعمال نبات نام فى أصيص ، ليكون فى ظروف طبيعية . ولكن الماء سيتبخر حتماً من سطح الأصيص ومن سطح التربة . فكيف نتغلب على هذه المشكلة ؟ حاول أن تصمم تجربة لإثبات ظاهرة النتح .

* * *

هذه خلاصة الأبحاث فى هذا الموضوع الحيوى الهام فى تدريس العلوم .

ويتضح منها أن المدرس الحكيم يستطيع أن يجمع فى طريقته بين ميزات الطرق السابقة جميعاً ، إذا أحكم تنظيم خطته وتحديد أهدافه بما يتفق مع الغايات التى تنشد من تدريس العلوم فى عصر العلوم .وعسى أن يجد المدرس المصرى فيما سبق معيناً له على مواجهة بعض الصعاب التى تكاثرت على مدارسنا فى الوقت الحاضر ، نتيجة لحركة التوسع فى التعليمين الابتدائى والثانوى .

عند ما يبتكر التلاميذ

للدكتور محمد صابر سليم
المدرس بمعهد التربيـــه للمعلمين بالقـــاهرة

تكون دراسة العلوم شائقة ومجدية إذا وضع التلميذ موضع الباحث ، وأعطى الفرصة للتجريب والابتكار واستخدام الطريقة السليمة بما يلائم مستواه ؛ فنى هذه الحالة يقبل على البحث والدراسة بشغف . يساعده على ذلك النجاح الذى يلاقيه أثناء التجريب ، وعند الوصول إلى الاستنتاج النهائى . وهذه بلا شك طريقة أفضل من أن يلقن التلميذ الطرق التقليدية المعروفة لإثبات النظريات وهو فى موقف سلبى ، لا يشجعه على المشاركة فى حل المشكلة التى تعرض عليه . وإذا اتبع المدرس طريقة إعطاء التلاميذ حرية كافية لتصميم التجارب بعد مناقشة المشكلة وتوضيحها ؛ فإنه سيحصل على ثروة من ابتكارات واقتراحات عملية لا توجد فى أغلب الأحيان فى الكتب المتداولة . ولتوضيح هذه الفكرة ، نسرد الأمثلة الآتية ، وهى من خبرة الكاتب بالتدريس وبالإشراف على دروس طلبة معهد التربية وكلية العلوم بالمدارس الثانوية .

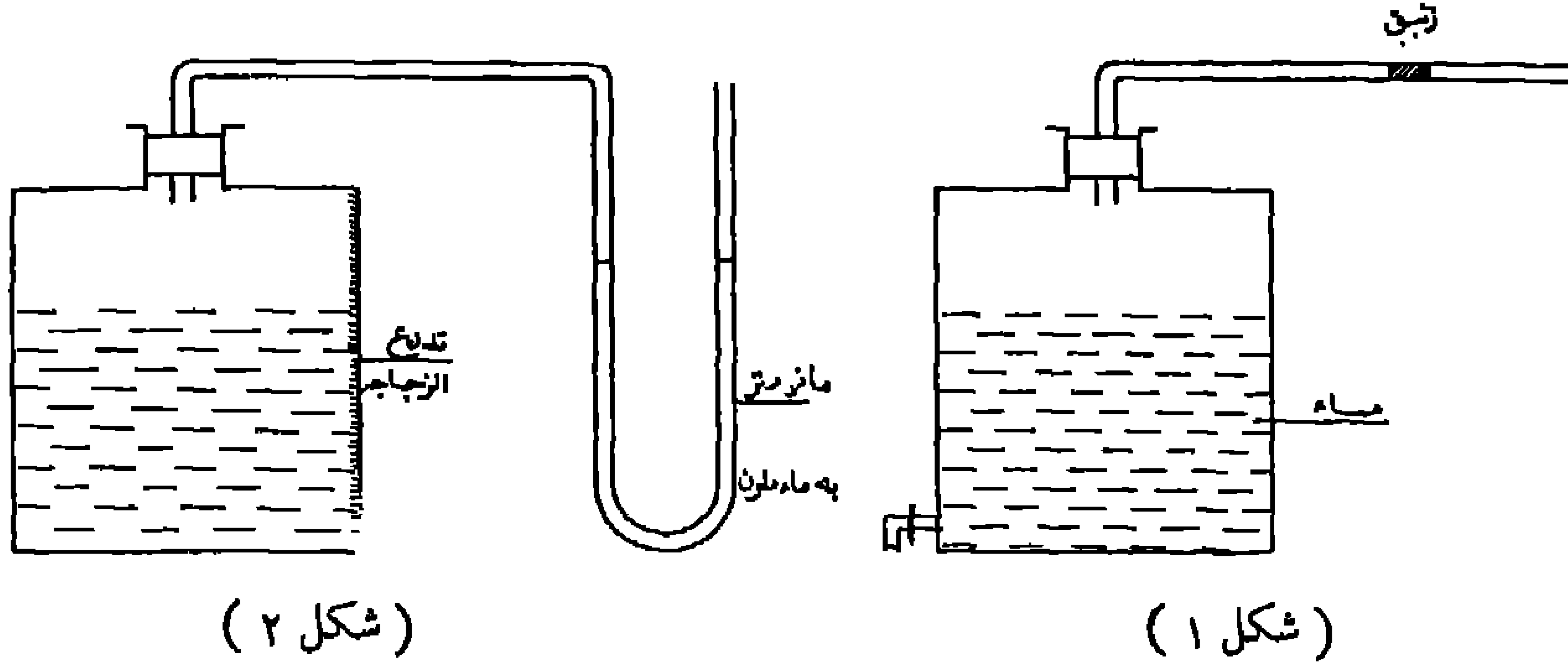
المثال الأول :

المادة : العلوم العامة فى السنة الثانية ؛ وموضوع الدرس : تحقيق قانون « بويل» عملياً .

فى فصل من الفصول شُرحت العلاقة بين حجم كمية من الهواء وضغطها ، وأثبتت عملياً باستخدام جهاز بويل . وقد أخذ التلاميذ عدة قراءات للحجم والضغط ، لاستخلاص حاصل الضرب ، وإثبات أن حَ × ضَ = حً × ضً = مقداراً ثابتاً . وبعد الفراغ من ذلك سأل أحد التلاميذ مدرس الفصل عما إذا كانت أنبوبة المطاط فى الجهاز تحوى زئبقاً مثل الأنبوبتين الزجاجيتين ، فكان هذا السؤال دليلا قاطعاً على أن هذا التلميذ لم يفهم لا فكرة الجهاز ولا أساس التجربة .

وفى فصل آخر بالمدرسة نفسها حاول المدرس أن يوضح العلاقة بين حجم كمية من الهواء وضغطها باستخدام أجهزة مختلفة ، كان من بينها الجهاز المبين فى (شكل ١) ؛ وهو عبارة عن زجاجة بها ماء ، وبأسفلها صنبور ، وهى مسدودة بسداد تنفذ منه أنبوبة زجاجية مثنية على شكل زاوية قائمة وبها قليل من الزئبق . فعند فتح الصنبور ينسكب بعض الماء ، فيزيد حجم الهواء المحبوس ، ويقل ضغطه ، فيندفع الزئبق فى الأنبوبة تجاه الزجاجة بتأثير ضغط الهواء الجوى . وقد أثار المدرس مشكلة محاولة التأكد من هذه العلاقة حسابياً ، تمهيداً منه لاستخدام جهاز بويل التقليدى ؛ وبعد توضيح المشكلة فى أذهان التلاميذ ، أعطاهم الفرصة لتصميم الأجهزة اللازمة . وكان من الطبيعى أن بدءوا بالأجهزة الموجودة أمامهم ، ومنها الجهاز السالف الذكر ؛ فاقترح أحدهم أن تدرّج الزجاجة ، كى يمكن تقدير حجم الهواء المحبوس ؛ واقترح آخر استخدام مانومتر عند طرف الأنبوبة الزجاجية لقياس الضغط (شكل ٢) . ولقد جرب التلاميذ استخدام الزئبق فى المانومتر ، ولكنهم بعد مدة وجيزة وجدوا أن الماء الموجود فى الزجاجة لا ينسكب عند فتح الصنبور . وقد ترتب على ذلك إثارة مشكلة أخرى ؛ وبحثوا عن علاج لها ، فاقترح بعض التلاميذ استخدام سائل أخف من الزئبق فى المانومتر ، وقد استخدموا الماء الملون بنقطة من المداد الأحمر ، وأخذوا عدة قراءات للحجم والضغط .

وقد كان هذا الجهاز الذى صممه التلاميذ خطوة ناجحة لدراسة جهاز بويل ، إذ أنه مبنى على فكرته ذاتها ؛ ولم يجد الطلبة صعوبة فى تفهمه بعد ذلك .



(شكل ٢) (شكل ١)

المثال الثانى :

المادة : العلوم العامة بالسنة الثانية ؛ والموضوع : الكشف عن الحوامض والقلويات .

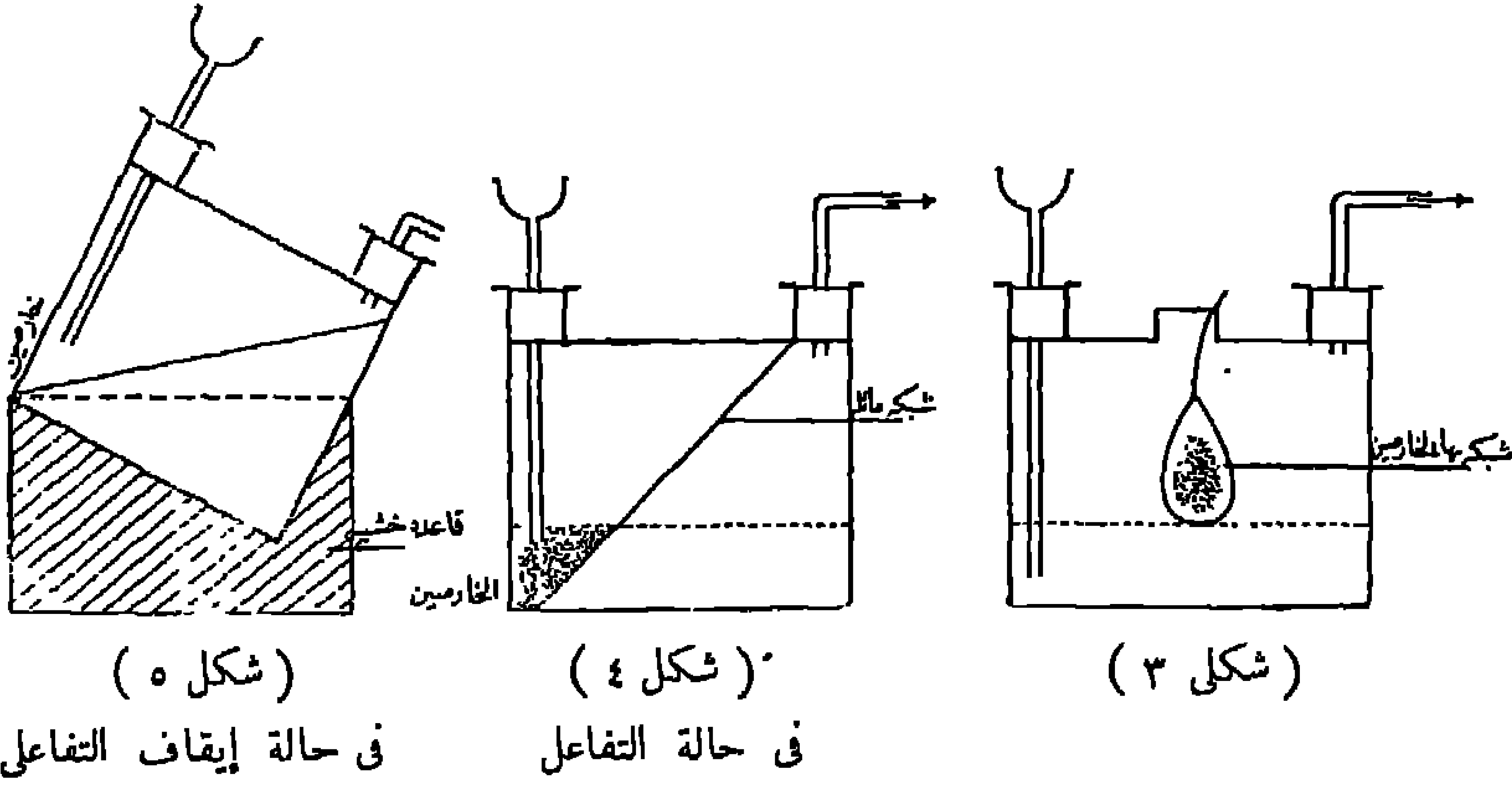
عند استخدام ورق عبـاد الشمس كأحـد الكشافات ، أثيرت فكرة البحث عن مواد أخرى تحل محله ، لأنه مستورد من الخارج . وقد أعطى التلاميذ الحرية فى التجريب باستخدام ألوان مواد نباتية ومعدنية مختلفة ، فتوصلوا إلى أن بعض الأزهار الموجودة فى الحديقة ، وهى أزهار « السنانير » البنفسجية ، إذا غليت « بتلاّتها » فى الماء أمكن استخلاص مادتها الملونة ؛ ووجدوا أنه إذا أضيف إلى هذه المادة حمض تلونت باللون الأحمر ، أما إذا أضيفت إليها مادة قلوية فإنها تتلون باللون الأخضر . وقد فكر التلاميذ فى أن يستخدموا هذا المستخلص فى صنع ورق يحل محل ورق عباد الشمس ؛ فأخذوا ورق ترشيح عادى ، وغمسوه فى المادة الملونة ، ثم جففوه فى فرن ، وقصوه فى حجم ورق عباد الشمس . وعند اختباره كان محققاً لغرضهم المنشود ، إذا احمرت الأوراق فى الوسط الحمضى ، واخضرت فى الوسط القلوى ، بينما بقيت على لونها فى الوسط المتعادل .

وقد أدى تحمس التلاميذ وسرورهم بنجاحهم إلى أنهم اقترحوا إنتاج هذا الكشاف على نطاق أوسع ، وتوريده لإدارة المعامل بوزارة المعارف ؛ ولكن الفكرة لم تلق تأييداً كافياً من المجموعة .

المثال الثالث :

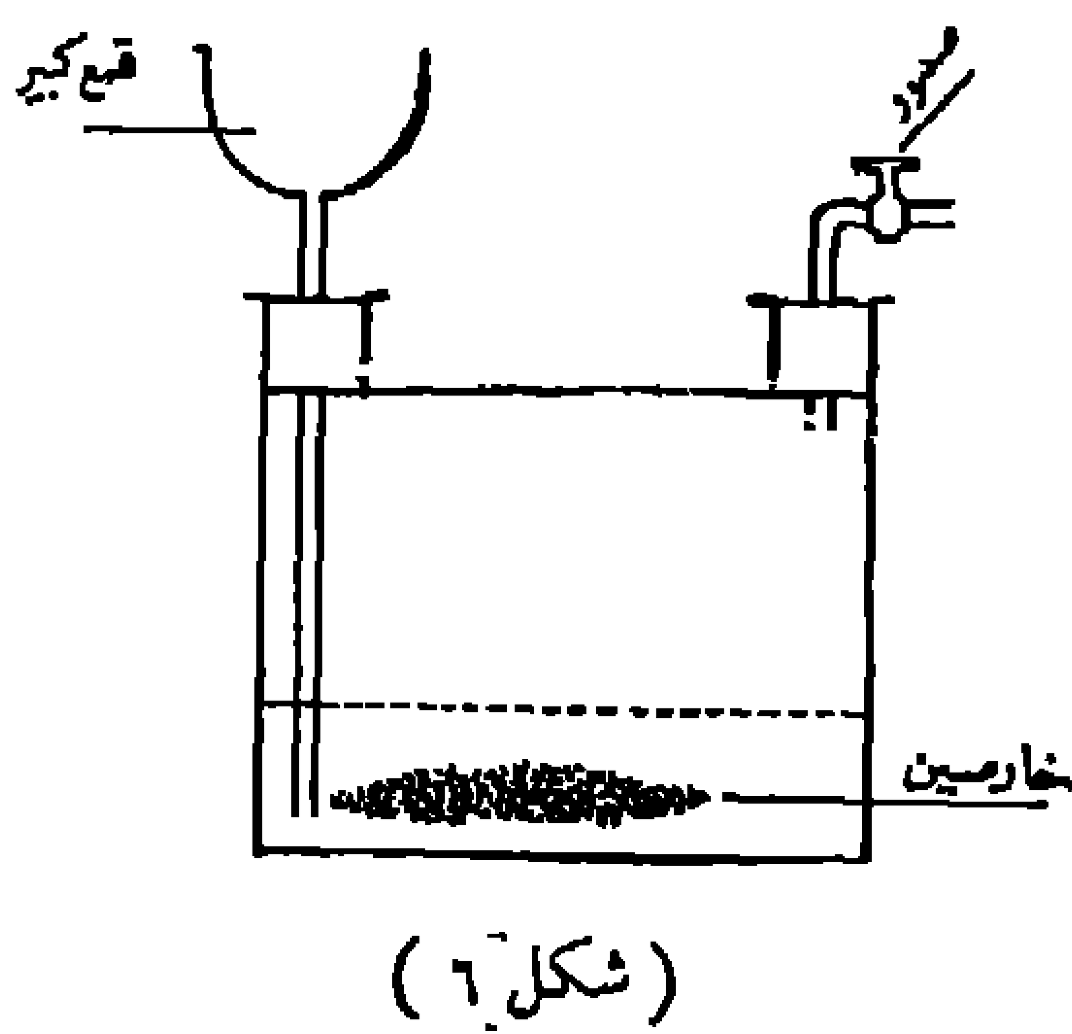
المادة : الكيمياء بالسنة الثالثة ؛ وموضوع الدرس : تحضير الأيدروجين .

درس التلاميذ فكرة زجاجة « ولف » ، واستخدامها لتحضير الأيدروجين من تفاعل حامض الأيدروكلوريك والخارصين . ثم أراد المدرس أن يبين بعض عيوب تلك الزجاجة كي ينتقل إلى جهاز « كب » ، فعرض مشكلة تحضير كمية محددة من الغاز ، وعدم ملاءمة زجاجة « ولف » لهذا الغرض ، إذ أن التفاعل يستمر ، وبذلك تستهلك الخامات هباء . وقد اقترح التلاميذ حلولا



(شكل ٥) في حالة إيقاف التفاعل — (شكل ٤) في حالة التفاعل — (شكل ٣)

متعددة للمشكلة ، مبتدئين بزجاجة « ولف » طبعاً . فاقترح أحدهم أن تفتح فتحة ثالثة فى وسط الزجاجة ، وأن تستخدم شبكة من مادة غير قابلة للتفاعل مع حامض الأيدروكلوريك ، يوضع بها الخارصين ، وتدلى بخيط من الفتحة حتى تغمر فى الحامض إذا لزم تحضير الغاز (شكل ٣) ، وترفع إلى أعلى فى حالة ما إذا أريد إيقاف التفاعل . واقترح آخر استخدام شبكة مائلة فى الزجاجة ، يوضع الخارصين فى جانب منها ؛ وفى حالة تحضير الغــاز تكون الزجاجة فى وضعها الطبيعى (شكل ٤) ، بحيث يغمر الحامض المعدن ؛ أما فى حالة ما إذا أريد إيقاف التفاعل ، فإن الزجاجة تثبت على قاعدة خاصة تجعلها مائلة ؛ لكى يفصل بين الحامض والخارصين (شكل ٥) . واقترح ثالث استخدام زجاجة



(شكل ٦)

متينة غير قابلة للانفجار ، وعمل صنبور فى نهاية أنبوبة التوصيل (شكل ٦) ؛ فنى حالة ما إذا أريد إيقاف التفاعل ، يقفل الصنبور ، فيضغط الأيدروجين على سطح الحامض ، فيصعد فى القمع تاركاً الخارصين . واعترض على تلك الفكرة بأن الحامض سينسكب من القمع ؛ فاقترح عمل قمع أكبر لهذا الغرض ، كما هو مبين فى الشكل . وبدراسة الاقتراح الأخير نرى أن هذه الفكرة هى بعينها فكرة جهاز « كب » ، الذى لم تستغرق دراسته بعد ذلك أكثر من بضع دقائق ، نتيجة لفهم التلاميذ لفكرة تصميمه .

* * *

هذه أمثلة يتضح منها أن فى الإمكان أن توجه دراسة العلوم بحيث تكون مشوقة للتلميذ ومدرسه على السواء ، إذا ما وضع التلميذ موضع الباحث ، وأتيحت له الفرصة للتجريب والابتكار ، بدلا من أن يلقن المعلومات وتجرى أمامه التجارب وهو فى موقف المتفرج . وهى من الأمثلة العملية التى يمكن المدرس أن ينسج على منوالها ، ويستخدمها طريقة عامة لتدريس العلوم .

دراسة بعض الحالات الفردية

لتلاميذ متأخرين فى التحصيل الدراسى

بقلم الدكتور مختار حمزة

هذا المقال مكمل للمقال الذى نشرناه للدكتور حمزة فى العدد الماضى ، عن « التأخر الدراسى فى الرياضة » .

تبين لنا ، فى مقال العدد السابق ، أن الذكاء العام من أهم العوامل اللازمة للنجاح فى الرياضة ، وأن متوسط ذكاء مجموعة التلاميذ المتأخرين فى تحصيلهم الرياضى أقل بكثير من متوسط ذكاء مجموعة العاديين . وهذا بالطبع لا يمنع من وجود بعض أفراد من مجموعة المتأخرين ممن حصلوا على نسب ذكاء عالية ؛ وقد لفت نظرنا هؤلاء الأفراد ، وخاصة من حصل منهم على درجات مرتفعة فى اختبارات القدرات الرياضية ومع ذلك كان مستوى تحصيلهم الدراسى دون المستوى الذى تسمح لهم به قدراتهم .

أردنا أن ندرس حالة هؤلاء التلاميذ بصفة خاصة بشىء من التفصيل ؛ ولذلك لجأنا إلى مدرسيهم وآبائهم وجميع المتصلين بهم عن قرب ، للحصول على بعض المعلومات التى قد تلقى ضوءاً على الحالة . وإلى القارىء بعض الأمثلة للأسئلة التى كانت تهمنا فى كل من هذه الحالات :

١ — عدد المدارس التى تردد عليها التلميذ .

٢ — هل يحب المدرسة أم أن هناك عوامل خاصة تجعله يكرهها ؟

٣ — هل يكثر تغيبه عن المدرسة ، وكم مرة غاب أكثر من أسبوع متواصل؟ ... من أسبوعين متواصلين ؟... من ثلاثة أسابيع ؟ ... من شهر كامل ؟

٤ — هل يحل واجباته المدرسية ؟ وهل يطلب المساعدة من أهل المنزل ؟ وهل يساعده أحد ؟

٥ — هل يكره الأب أو الأم مادة الرياضة ؟ وهل وجد أحدهما أو كلاهما

صعوبات فى هذه المادة فى أيام التلمذة ؟ وهل يجد إخوته صعوبة فيها ؟

على أن هذه المعلومات التى جمعناها ، وتلك التى حصلنا عليها من نتائج الاختبارات ، لا تغنى الباحث عن المحادثة الشخصية مع كل تلميذ على انفراد . وتبدأ المحادثة فى كل حالة بمحاولة تهيئة الجو المناسب ، الذى يشعر الطفل بارتياح تام نحو الشخص الذى يحادثه (القائم بالبحث) ، وليتبين له بوضوح أن الغرض من المحادثة هو العمل على ما فيه مصلحته . يتبع ذلك الخطوة الثانية ، والغرض منها تشخيص الأخطاء فى المادة ؛ وكنت أتطلب من التلميذ لهذا الغرض أن يحل المسألة بصوت مرتفع ، ليتبين لنا موضع الخطأ ؛ ثم تعطى للتلميذ مسائل مشابهة للتأكد من أن هذا الخطأ متأصل وليس عرضياً ؛ فإن ثبت أنه متأصل بادرنا بإزالة الأخطاء ومسبباتها ، وإحلال المعلومات الصحيحة مكانها . وكنا نلاحظ فى أثناء ذلك بعض الأمور التى تهمنا ، ومن أمثلتها :

١ — مقدار فهم التلميذ للمسألة ، وتغلبه على الصعوبات اللغوية ، ووضوح الشىء المفروض فى ذهنه ، وكذلك الشىء المطلوب منه أن يثبته أو يوجده .

٢ — مقدرته على رسم خطة قبل البدء فى الحل .

٣ — هل يتلاعب بالأرقام دون أن يتتبع مدلولاتها ؟

٤ — نوع أخطائه فى العمليات الحسابية البسيطة .

٥ — تقديره للأجوبة التى يحصل عليها ، وفحصها منطقياً .

٦ — دقته فى الرسوم البيانية وفى قراءتها .

وينتهى هذا التشخيص عادة بإعطاء الطفل بعض النصائح التى تساعده فى التغلب على صعوباته ، وتجعله يؤكد ثقته بالشخص الذى يحادثه ، فيتكلم معه بصراحة وحرية فى شتى المواضيع الخاصة بظروفه المنزلية والمدرسية ، وخبراته ، وميوله ، ومزاجه ، وغيرها من العوامل التى لا نشك فى أن لها دخلا كبيراً فى التحصيل الدراسى .

وهذا يؤدى إلى الخطوة الثالثة فى تشخيص الحالة ؛ وتبدأ عادة بالتحدث فى الميول العامة ؛ وهذه تجر إلى موضوع الميول الدراسية ، والمواد التى يحبها التلميذ ، والتى يكرهها ، وأسباب ذلك . ويتضمن هذا الموضوع التحدث عن الكتب الدراسية ، والمدرسين ، والأصدقاء ، والواجبات المدرسية ، وغير ذلك . والحديث عن الواجبات المنزلية يجرنا عادة للتحدث عن المنزل ومن فيه ، والمساعدة التى

يجدها منهم ، والظروف والتيارات المختلفة الموجودة فيه .

وبضم هذه الملاحظات إلى المعلومات التى سبق أن جمعناها ، نستطيع أن نصور الحالة تصويراً وافياً . وكان مما ساعدنا على هذا التصوير ، إبراز المعلومات الأساسية التى أسفرت عنها نتائج الاختبارات لكل تلميذ على صورة رسم بيانى (Paychograph) يبين الدرجات التى حصل عليها التلميذ فى اختبار الذكاء ، وفى اختبارات الحساب والجبر والهندسة المقننة ، وفى اختبارات القدرات التى تكوّن الملكة الرياضية . ولما كان عدد هذه الاختبارات الأخيرة كبيراً فقد مثلنا كل قدرة باختبارين يمثلانها أحسن تمثيل ، كما تبين لنا من الإحصاءات والتحليل العاملى الذى أشرنا إليه فى مقال العدد الماضى .

فالاختباران ١ و ٢ يمثلان العامل العام .
والاختباران ٣ و ٤ يمثلان القدرة على التصور البصرى .
والاختباران ٥ و ٦ يمثلان القدرة على استعمال الأرقام وفهمها .
والاختباران ٧ و ٨ يمثلان القدرة على الترتيب المنظم .

ووضع فى كل رسم بيانى خط غير متصل أمام الرقم صفر ؛ وهذا يمثل المتوسط الحسابى للدرجات التى حصل عليها تلاميذ المجموعة فى كل اختبار ، وكل وحدة فوق هذا الصفر أو تحته تمثل الانحراف القياسى للمجموعة[1] . وواضح أن الدرجات التى فوق الخط المنقط تعتبر فوق المتوسط ، والتى تحته تعتبر أقل من المتوسط .

الحالة س :

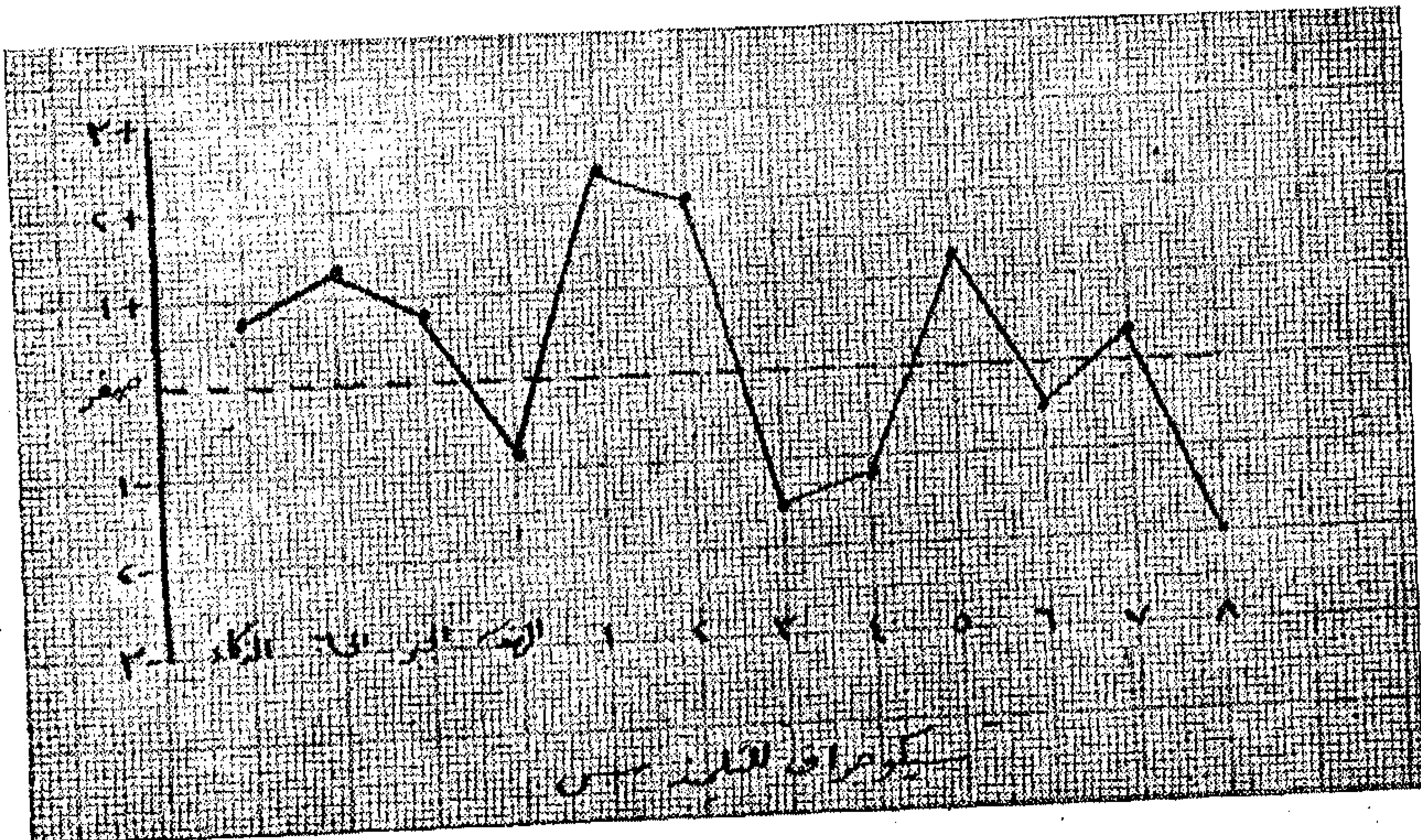
هذا الصبى عمره ١٣ سنة و ٣ شهور ، ونسبة ذكائه ١١٧ (أى أن ذكاءه فوق المتوسط بكثير) . وقد تطلب منى وقتاً طويلا وجهداً كبيراً ليبدأ التحدث معى ؛ وكان يشعر بأنه شخص مهمل ، ولا يستحق أن أضيع وقتى معه ، ولكنى أشعرته بشىء كثير من العطف والاحترام . وساعدنى على أداء هذه المهمة شارة الكشافة التى كان يعلقها فى سترته ، فقد اتخذتها بداية للتحدث معه عن مبادئ الكشف ، ومنها أن الكشاف يبتسم للشدائد ، ويواجه الحقائق بصدر رحب ،

(١) انظر كتاب الدكتور القوصى والدكتور حسن حسين : « الإحصاء فى التربية وعلم النفس » ، للوقوف على معنى هذا المصطلح .

وأنه يتغلب على ما يقابله من صعوبات ، إلى غير ذلك مما أدى إلى تحسين الموقف كثيراً . كان كلامنا عاماً ، ولم أطلب منه ذكر الحادث المعين أو الشئ الذى ينغص عليه عيشته على حد تعبيره ، وفضلت أن أترك الكلام فى هذا الموضوع إلى الوقت الذى يشعر فيه الطفل بالثقة فى الشخص الذى أمامه فيتحدث من تلقاء نفسه .

انتقلنا من التحدث عن نشاطه الكشفى إلى نواحى النشاط والميول الأخرى . وعند ما وصلنا إلى موضوع المواد الدراسية ، ذكر أن ألذ مادة بالنسبة إليه مادة التاريخ ، وأسوأها الهندسة ، وقبلها مباشرة الحساب . وكان يشعر تماماً بضعفه فى تلك المواد التى يكرهها ، ولكنه كان فى الواقع أقدر مما خيل إليه ؛ فكثير من الأسئلة التى حلها خطأ فى اختبارات التحصيل تمكن من حلها صحيحة شفهياً ، بشىء من التشجيع . وللطفل بعض العادات التى تسىء إلى إنتاجه ، كأن يندفع إلى الحل دون التروى فى قراءة المسألة وتفهمها جيداً ؛ وكان من عاداته أيضاً التخصيص بدون داع ، فإذا ذكر تمرين الهندسة مثلا كلمة « مثلث » ، فإنا نجده مسرعاً لرسم مثلث قائم الزاوية ، ثم يبنى حله على هذا الأساس الخاطىء . وعند ما يقرأ فى الجبر مثلا « متوسط الكميات س ، ص ، ع » ، يبادر بكتابة « ص » ، مع أنه يدرك جيداً معنى كلمة « متوسط » ، ويستطيع أن يضرب أمثلة رقمية لتوضيح ما يراد بها .

يلجأ الطفل كثيراً للورقة والقلم ، ولا يميل لأن يحفظ فى ذهنه شيئاً ، أو أن يكلف خاطره جهداً فى التصور البصرى ؛ وقد اتضح لنا هذا بجلاء من المناقشة الشفهية ، ومن الرسم البيانى (السيكوجراف) التالى :



يشير هذا الرسم البيانى إلى ضعف التلميذ فى مادة الهندسة ، وفى مقدرته

على التصور البصرى ، التى يمثلها هنا الاختباران ٣ ، ٤ ؛ ويلاحظ أن الاختبار الأخير ، رقم ٨ ، مادته أيضاً أشكال هندسية .

يعترف الطفل بضعفه فى الهندسة ، ويقول إن « تمارين الهندسة تحتاج فى أثناء حلها إلى جو هادئ ، ولكن ليس من المعقول أن أشتغل هندسة فى الجو الذى أعيش فيه » . وهنا بدأ يذكر القصة التى تنغص عليه حياته ، والتى تردد فى أن يذكرها لى منذ البداية . وهى تتلخص فى أن والده ووالدته انفصلا أثناء الحرب الماضية ، عند ما أرسل والده مع إحدى فرق الجيش البريطانى إلى ألمانيا . وهناك تعرف على امرأة جميلة ، وعاش معها ؛ فما كان من الأم — بعد أن فشلت محاولاتها فى استرداد زوجها — إلا أن تتعرف على رجل آخر ، وتعيش معه . وتخلصت من أولادها الأربعة بشتى الطرق ، وكان من نصيب هذا الولد الذى نتحدث عنه أن أودع فى منزل أقامته البلدية لإيواء الأطفال الذين لا عائل لهم . وهو منزل يتسع لحوالى ١٠٠ طفل ، ويشرف عليهم المدير وزوجته ؛ وجميع الأطفال الذين يعيشون فى هذا المنزل ويتعلمون تعليما ثانوياً يذهبون إلى نوع المدارس المسمى مدارس ثانوية حديثة (Modern Secondary School) ، فيما عدا الطفل الذى نتحدث عنه ، فإنه يذهب إلى مدرسة ثانوية أكاديمية (Grammar School) . والدراسة فى هذا النوع الأخير نظرية وعالية المستوى ، تؤهل صاحبها إلى التعليم الجامعى ، بخلاف النوع الأول وهو خاص بذوى القدرات المحدودة نوعاً ، وتغلب على الدراسة فيه الناحية العملية ، ولا يكلف تلاميذه واجبات منزلية كثيرة أو غير ذلك . فعندما يعود الأطفال من مدارسهم ، كان صديقنا هذا يجد نفسه الوحيد المكلف بأداء واجبات منزلية ، بينما أن زملاءه جميعاً يلهون ويمرحون من حوله .

تأثرت بهذه الظروف دراسته فى بعض المواد ، وخاصة فى مادة الهندسة . فالتمرينات الكثيرة التى يحلها التلاميذ فى واجباتهم المنزلية فى هذه المادة تساعدهم على التثبت من دروسهم ؛ وما لم يكن التلميذ متأكداً من كل خطوة يخطوها ، فإنه لا بد أن يجد صعوبات جمة فى التقدم . وحل التمرينات الهندسية يحتاج ، كما ذكر التلميذ نفسه ، إلى جو هادئ لا يتوافر له .

واضح إذن أن العامل الرئيسى فى تأخر هذا الطفل هو عدم مقدرته على

العناية بواجباته المدرسية . هنالك بعض العوامل الأخرى ، ولكنها تعتبر جميعاً ثانوية بالنسبة إلى ذلك العامل الرئيسى . وقد حاولنا ما أمكن أن نغير الظروف المعيشية لهذا الطفل ، حتى يجد الجو الهادئ الذى ننشده ، والذى يساعده على استغلال مواهبه ، ولكنا لم نفلح فى ذلك . ولم يكن أمامنا مع الأسف الشديد إلا أن ننصح مدير المنزل بأن يحوله إلى مدرسة ثانوية حديثة .

الحالة ص :

هذا طفل يبلغ عمره ١٢ عاماً وستة شهور ، ونسبة ذكائه — ١٢١ ، ومشكلته الكبرى هى الحساب . وكانت جذور هذه المشكلة ممتدة إلى المدارس الأولية والابتدائية التى تردد عليها فى صغره فقد تردد هذا الطفل على أربع مدارس ، بسبب ظروف والده الذى كان ينتقل كثيراً بين مصانع يوركشير ولانكشير . وعند ما وصل الطفل إلى نهاية التعليم الابتدائى ، كان يتبع منطقة تعليمية لا تستخدم سوى نتائج اختبارات الذكاء لتوجيه كل تلميذ إلى نوع التعليم الثانوى الذى يناسبه[١] ، ولذلك لم يظهر ضعفه فى التحصيل .

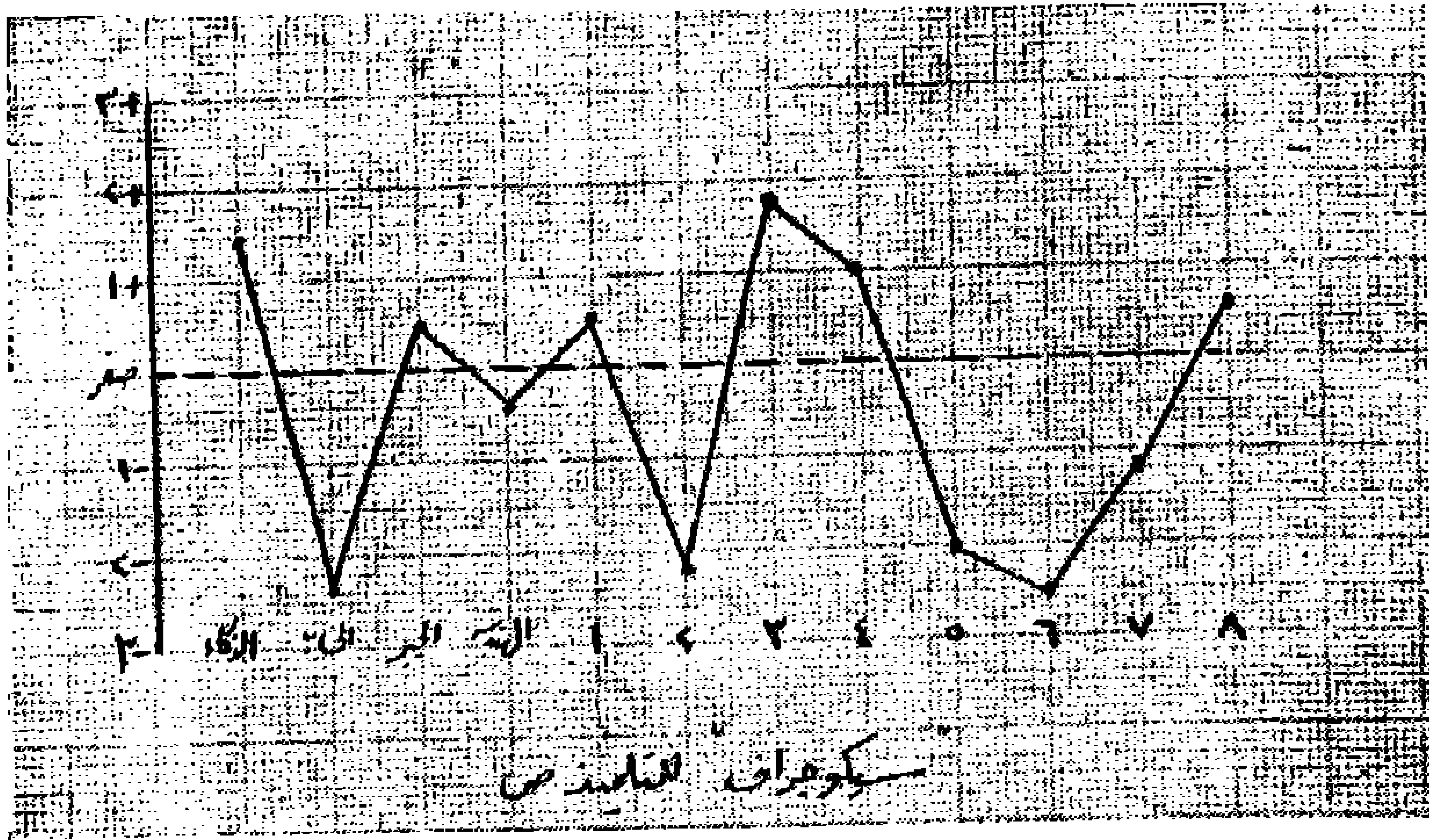
هذا الطفل فى نهاية السنة الثانية الثانوية يجمع $\frac{١}{٢}$ و $\frac{١}{٣}$ ويعطى الناتج $\frac{٢}{٥}$ ؛ وعند ما تحدثت معه وقلت له إن هذا خطأ ، قال لى : « طبعاً هذا خطأ ، إذ لا بد من أن نجمع البسوط أيضاً »! وعند ما يضرب $\frac{٣}{٤}$ فى $\frac{٢}{٣}$ فإنه يجعل الناتج كسراً بسطه هو حاصل ضرب الطرفين ومقامه هو حاصل ضرب الوسطين ، فيعطى الجواب $\frac{٩}{٨}$. وتصحيح مثل هذه الأخطاء كان مهمة يسيرة ؛ فباستعمال وسائل إيضاح مناسبة ، ورسم بعض المستطيلات ، واستخدام الطباشير الملون ، أمكن أن يفهم الطفل هذا الموضوع بوضوح فى بضع دقائق . وكان سروره عظيما بهذا الاكتشاف ، الذى سيخلصه فى المستقبل من مصاعب جمة وأزمات نفسية مؤلمة .

كان هذا الطفل يخطئ فى حل تمرينات كثيرة فى الجبر ، ولكن بالفحص تبين أن المشكلة حسابية وليست جبرية . ففى المثال الذى يطلب منه فيه أن يوجد

---

(١) ثبت من نتائج الأبحاث الكثيرة التى عملت فى مختلف المناطق التعليمية بانجلترا أن هذه الطريقة وحدها غير كافية ، ولا بد من أن تضم إلى اختبارات الذكاء اختبارات للقدرات المختلفة ، وغيرها للميول ، على أن يشفع كل ذلك بآراء المدرسين .

ثمن الطن الواحد من الفحم إذا كان س طناً ثمنها ص جنيها ، وهو يتردد فيه بين الإجابة س/ص أو ص/س ، لا يمكن أن يكون الجبر مسئولا عن ذلك . وفى مسائل الربح البسيط ، يطبق القوانين برموزها الجبرية جيداً ، ولكنه يجد الصعوبة الكبرى فى اختزال الكسور العددية . والواقع أن الرسم البيانى لنتائج اختبارات هذا الطفل يوضح بجلاء ، وبمجرد نظره سريعة ، ضعفه فى الحساب والاختبارات العددية .



(الاختبارات رقم ٢ ، ٥ ، ٦ ، ٧ كلها اختبارات عددية)

وبدراسة تاريخ هذه الحالة ، تبين لنا أن الطفل أمضى خمسة أسابيع فى المستشفى لإجراء عملية جراحية ، وكان ذلك فى نهاية عهده بالتعليم الابتدائى ، ثم حدث فى بداية التعليم الثانوى أن كسرت نظارته ، واضطربت دراسته مدة من الزمن إلى أن عملت له نظارة جديدة . كانت هذه المدة حوالى ١٠ أيام ، وتأثير هذه المدة كبير على مادة كالرياضة ، بينما أن تأثيرها على مادة كالتاريخ أو الجغرافيا أو اللغة أو الرسم يمكن التغلب عليه بسهولة ، فالترتيب فى دراسة مواضيع هذه المواد ليست له من الأهمية ما له فى مادة الرياضة ، حيث تترتب كل خطوة على سابقتها .

يتصف الطفل بعد ذلك كله ببعض الصفات الخلقية غير المستحبة ، كأن يتظاهر بأنه يعرف الإجابة فى حين أنه لا يعرفها ، ويميل إلى التخمين كثيراً ؛ وقد حدث أنه نجح فى بعض تخميناته مما شجعه على المضى فى هذا السبيل .

يتبين لنا من ذلك أن هناك ثلاثة عوامل رئيسية فى هذه الحالة ، وهى :

١ — كثرة تغيير المدارس فى المرحلة الأولى من التعليم .

٢ — كثرة التغيب عن الدراسة ، وإهمال سد الفجوات التى ترتبت على ذلك فى معلوماته .

٣ — صفاته الخلقية ، كالتظاهر والتخمين .

وهذه العوامل يمكن التغلب على آثارها جميعاً إلى حد كبير إذا عولجت بشىء من الصبر والعطف .

العوامل المساعدة على التأخر فى الرياضة :

بحث الكاتب حالات أخرى كثيرة ، ووجد فى كل منها مجموعة متشابكة من العوامل المسببة للتأخر الدراسى أو المساعدة عليه ، وإن كانت كل حالة تتميز بعامل واحد أو عاملين ، يبرز أثرهما كثيراً عن باقى العوامل . وقد أمكن لنا تجميع تلك العوامل الأساسية فى مختلف الحالات وتبويبها فى مجموعات كما هو مبين فيما يلى :

(ا) عوامل عقلية :

١ — الذكاء المنخفض نسبياً .

٢ — ضعف القدرة على التصور البصرى .

٣ — ضعف القدرة على فهم الأرقام والرموز واستخدامها .

(ب) عوامل مزاجية :

١ — عدم الميل نحو مادة الرياضة .

٢ — رفض الطفل بذل أى مجهود فى هذه المادة .

٣ — عدم الميل نحو مدرس المادة .

٤ — عدم الميل نحو الدراسة فى المدارس الثانوية النظرية .

(حـ) عادات شخصية :

١ — التسرع فى الحلول .

٢ — عدم الاهتمام بالتفاصيل .

٣ — عدم الاعتناء بقراءة المسائل وكتابتها ، والخطأ فى نقل الأرقام

٤ — عدم الدقة فى الرسم والقياس .
٥ — استخدام طرق عقيمة ومطولة .

(د) عوامل اجتماعية وبيئية :

١ — التنقل الكثير من مدرسة إلى أخرى .
٢ — التغيب عن المدرسة مدة طويلة فى أى مرحلة من المراحل ، وإهمال تعلم الأجزاء التى درست أثناء الغياب .
٣ — الظروف المنزلية غير المناسبة .
٤ — الجيران والأصدقاء ونوع المدارس التى يتعلمون فيها .
٥ — تدخل الآباء فى حل الواجبات المدرسية .

(هـ) عوامل تعليمية :

١ — عدم ملاءمة طرق التدريس وعدم الاهتمام بالفروق الفردية .
٢ — الاهتمام بتدريس القواعد والطرق الميكانيكية أكثر من اللازم
٣ — إعطاء أهمية أكثر من اللازم للسرعة .
٤ — عدم ملاءمة الكتب الدراسية .
٥ — عدم ربط المواد الرياضية المختلفة بعضها ببعض ، وتدريسها أحياناً بمدرسين مختلفين .
٦ — عدم ربط الرياضة بالمواد الدراسية الأخرى .
٧ — عدم ملاءمة الواجبات المدرسية .

هذه العوامل ، وإن كانت قد أعطيت على سبيل المثال لا الحصر ، تعطى فكرة لا بأس بها عن تعقد المشكلة وتعدد الاحتمالات . وهذه العوامل ليست مستقلة بعضها عن بعض ، بل بالعكس فإنه كثيراً ما ينجم الواحد منها من الآخر ، ونجد فى كل حالة مجموعة منها تعمل فى وقت واحد .

اقتراحات علاجية :

فيما يلى بعض المبادئ العامة التى نقترحها كأسس للعلاج :

١ — يجب دراسة تاريخ حياة الطفل دراسة شاملة قبل محاولة البدء فى أى علاج . فالتأخر فى التحصيل ليس الا ظاهرة ويجب تفهمها ودراسة طبيعتها جيداً

لاكتشاف المسببات المحتملة لها . ويجب أن نجعل كل طفل فى ذاته موضوع بحث دقيق ؛ ولا نعنى بذلك أن ندرس النواحى الضعيفة فيه فقط ، بل يجب أن نعنى بنواحى القوة الطيبة فيه ، وميوله التى يجب أن نعتمد عليها ونجعلها أساساً للعلاج .

٢ — ظهر أن بعض حالات التأخر نشأت بسبب خطأ — قديكون واهياً — فى فهم بعض أجزاء صغيرة من المقرارات ؛ وقد يؤدى ذلك إلى ارتباكات شديدة فى كل ما يبنى على أساسها . ويبين لنا ذلك أهمية الاختبارات التشخيصية التى يجب أن يعقدها المدرسون فى فترات متقاربة لتلاميذ فصولهم ؛ على أن يتبعوا ذلك بطريقة التشخيص الفردى ، وهى تستلزم أن يأتى المدرس بتلميذه ويناقشه على انفراد ، فيخرج من المناقشة ببيانات لا يمكنه أن يحصل عليها من دراسة الاختبارات التحريرية بمفردها .

٣ — نتيجة للتشخيص ترسم الخطط العلاجية . وهذه يجب أن تكون مرنة للغاية ، ويلزم تغييرها حسب مقتضيات الظروف ، بنفس الكيفية التى يتم بها العلاج الطبى .

٤ — اتضحت لنا أهمية الميول والنواحى العاطفية . وفى ذلك إشارة لما يجب أن يتصف به مدرس المادة من عطف ولباقة فى تداول الحالات الخاصة ؛ فعند ما يفهم الطفل تماماً اتجاهات من حوله نحوه ، يبدأ هو فى أن يكوّن صوراً عقلية لنفسه مبنية على آراء وأفكار الكبار عنه ؛ تلك الصور العقلية هى التى تكوّن « عاطفة اعتبار الذات » عنده .

ويحتاج الطفل دائماً إلى مساعدة مستمرة ليتمكن من إزالة الاتجاهات غير الصحية التى قد يكونها ضد المدرسة ، أو نحو بعض المدرسين ، أو نحو بعض المواد ؛ ويحتاج إلى إرشاد مستمر حتى يتم له بناء اتجاهات جديدة ، مبنية على أسس صحيحة سليمة . يهمنا أن نخلق فيه الرُغبة فى التعلم ، وفى ذلك — كما يقول السير سيرل بيرت — « كسب لنصف المعركة » .

فن المناقشة

للدكتور أحمد محمود طنطاوى
المدرس بمعهد التربيـــة للمعلمين بالقـــاهرة

قل أن يجد المعلمون — فى ظروفنا المدرسية الحاضرة — وسيلة تربوية أيسر من « المناقشة » . ذلك لأن المناقشة بطبيعتها لا تتعذر بازدحام الفصول ، ولا تتطلب ملاعب أو معامل ، أو تنظيما مدرسياً من نوع خاص . على أن أعظم ميزات المناقشة ليست فى يسرها بل فى آثارها الطيبة البعيدة فى تكوين الناشئين ، إذ يجمع المربون المحدثون على أن من أهم أهداف مدارس اليوم تدريب التلاميذ على التفكير ، وإبداء الرأى ، والتعاون العقلى؛ والمناقشة المثمرة تساعد كثيراً على تحقيق كل هذه الأهداف .

أما عن صلة المناقشة بوظيفة المدرسة ومعلميها ، فلا نظن أننا بحاجة إلى تأكيدها : ويكفى أن نقول إن التدريس السليم لا يتحقق أبداً بغير قدر كاف من المناقشات الحرة ، يقوم المعلمون فيها بالتوجيه والتشجيع والقيادة بصفة عامة ، ويساهم التلاميذ فيها بأوفر نصيب . ولعلنا نفهم من هذا أن فرص المناقشة ومناسباتها متوافرة من نفسها لدى كل معلم ، أى أنه لا حاجة به إلى اصطناعها ؛ وما عليه إلا أن يهتم بها ليجدها دائماً ملء يديه .

وإلى جانب المناقشات المفروضة فى صميم الدروس ، يستطيع المعلم المهتم أن يتيح لتلاميذه فرصاً إضافية عديدة ، أذكر منها هنا على سبيل المثال أوقات « الحصص الاحتياطية » المفاجئة؛ وهى حصص يضيق بها المعلم ، ويعبث فيها التلميذ ، وتذهب هباء على الجميع فى أكثر الأحيان . لمَ لا نجعل هذه الحصص حصص مناقشة ؛ فنعالج بذلك نقصاً ، ونضيف كسباً ؟

وما أكثر الموضوعات الحيوية الكبيرة التى تصلح لأن تكون محوراً للمناقشات الطليقة فى كل مستوى من مستويات الدراسة ، كمسائل « التلميذ فى المدرسة » ، « والتلميذ فى البيت » ، و « حول أبناء اليوم » ، إلخ . وهى كما نرى مسائل

تهم الكبار والصغار . وفضلا عن ذلك صلاحيتها لإبقاء جذوة الحديث فى كل وقت ، فإن الكلام فيها يعود بنفع مباشر على التلاميذ ، ويكشف للمعلم عن نفسياتهم وشخصياتهم ، وعن ظروفهم ومتاعبهم ، وعن أمانيهم ووجهات نظرهم ، وعن مدى استفادتهم بالتعلم . ولا جدال فى أن المدرسة التى تحسن الاستفادة من هذه الدراسات يمكنها أن تزيد من فهمها لتلاميذها ، ومن فهم تلاميذها لها ؛ ومن ثم يتيسر لها إصلاح الأخطاء أولا فأولا ، كما يمكن تعويض بعض نواحى القصور الخطيرة فى مناهج الدراسة وخدمات المدرسة لتلاميذها ومجتمعها .

ولكى تكون المناقشة مجدية وموصلة لأهدافنا ، يتحتم أن تتوافر لها شروط ، نلخص أهمها فى النقط الثلاث الآتية :

أولا : أن تفهم المناقشة على أنها عملية تبادل حر للآراء . أى تعاون فكرى خالص ، لا يرمى أبداً إلى انتصار متكلم أو إلى هزيمة آخر ، وإنما يهدف أولا وأخيراً إلى الوصول بالمتناقشين إلى إدراك أفضل لكل ما يحيط بالقضايا المفروضة من ظروف وملابسات وأسباب ومسببات .

وفهم المناقشة على هذا النحو يُبعد المعلمين والتلاميذ عن السفسطة والجدل العاطفى العقيم . كما أنه يقلل من مقاومة المتناقش لوجهات نظر معارضيه ، ويوجهه لاتخاذ موقف إيجابى يرى منه معانى جديدة مفيدة فى كل رأى . وبذلك يكسب المتناقشون حين يتكلمون وحين يستمعون ، وتتجمع لدى كل واحد منهم مجموعة من الآراء إلى جانب رأيه الخاص ؛ وبالمقارنة والمفاضلة تقترب الجماعة من الاتفاق ومن الحكم السديد .

ثانياً : أن يشعر المتناقشون بقدر كبير من الاطمئنان والأمن على أنفسهم ، حتى يطلق كل فرد لعقله العنان ، ولا يحبس البعض عن البعض الآخر شيئاً قد تكون له قيمته ، وربما أدى إغفاله إلى إضاعة الوقت أو ضلال الطريق .

وما من شك فى أن تحرر المدرس نفسه ، وطريقة استقباله لأقوال التلاميذ وتعليقاته عليها بالمديح أو التجريح ، من العوامل الأساسية الحاسمة فى تحديد نوع الجو الذى يحسه التلاميذ ، ويتأثرون به ، ويعكسونه إلى حد كبير طول فترات المناقشة .

ثالثاً : أن يتفق المتناقشون جميعاً على التزام حدود وقواعد معينة ، الغرض منها تنظيم سير المناقشة ، وزيادة فرص الكلام والاستماع ، وضمان أكبر قدر من

الحريه والاستفادة للجميع . ومن تلك الحدود والقواعدالضرورية لحسن المناقشة مايأتى :

أولا : على من يرأس المناقشة ويتولى قيادتها :

١ ـ أن يشجع الكل على الاشتراك الفعلى فى المناقشة ، وأن يحرص بدقة ويقظة على تقسيم فرص الكلام على الجميع بالتساوى :

ـ فلا يميز نفسه ،

ـ ولا يحابى أحداً ،

ـ ويأذن لكل راغب فى الكلام فى دوره ،

ـ ويحمى صاحب الكلمة من المقاطعة ،

ـ ويقدم من لم يتكلم أبداً على من أعطى فرصة الكلام من قبل ،

ـ ويحدد عند الضرورة وقتاً لكل متكلم .

وعليه أن ينفذ هذه الحدود بحزم وكياسة حتى لايستبد البعض بوقت الكل.

٢ ـ أن يفتح باب المناقشة على مصراعيه أطول وقت مستطاع :

ـ بأن يلزم الحياد الدقيق طول فترة المناقشة ، فلا يعلق بشىء ما على كلام بقية المتناقشين ،

ـ ويؤخر استعمال حقه فى إعلان رأيه الشخصى إلى ما بعد كلام الآخرين .

٣ ـ أن يراعى اتجاه الحديث واستمرار تدفقه طول الوقت داخل حدود الموضوع :

ـ فينبه بلباقة وكياسة كل من يخرج عن موضوع المناقشة .

ـ ويكرر عند اللزوم إبراز نقط الهجوم فى المسائل المعروضة ، ليجتذب إليها تيار التفكير

٤ ـ أن يفتتح المناقشة بعرض للمشكلة وعناصرها ، وأن يختتم الجلسة بتلخيص موضوعى واضح لمختلف الآراء والحلول والبيانات التى تذاكرها الحاضرون .

ثانياً : على المتناقشين جميعاً :

١ ـ أن يتعاونوا مع الرئيس حتى يتمكن من القيام بواجباته على الوجه الأكمل .

٢ — أن يتجهوا دائماً بأسئلتهم وكلامهم نحو الرئيس ، حتى لا تتحول المناقشة فى أى وقت إلى مساجلة شخصية غير منظمة بين عضو وآخر.

٣ — ألا يستأثر بعضهم بقسط غير عادل من وقت المناقشة .

٤ — أن يتعاونوا على توفير الهدوء التام الذى لا بد منه لحسن سير المناقشة :

— فلا يكلم بعضهم بعضاً ولو همساً ،
— ولا يبدى أحدهم تبرمه أو سخطه على أى حديث أثناء إلقائه .

٥ — أن يتفرغوا بكلياتهم للاستماع لكل متكلم :

— كى يوفروا التكرار ،
— وليشجعوا كل متكلم على عرض وجهة نظره باطمئنان ،
— ولينتفع الجميع بكل ما يقال .

وخير المعلمين من يكون خير مثل حين يتولى قيادة المناقشة بنفسه ، ثم ينزل عن الرياسة لتلاميذه ، ويديرها عليهم ، ويوجههم بلطف من بين الصفوف حيث يتخذ لنفسه مكاناً ، ويستكمل درسه لتلاميذه عن آداب المناقشة وأصولها ؛ فيكون خير مستمع ، وخير متحدث وخير مطيع ومتعاون مع الرئيس .

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد التربية بالقاهرة

رئيس التحرير : اسماعيل محمود القباني بك

السنة الرابعة — مارس ١٩٥٢ — العدد الثالث

فهرست

دار المعارف بمصر

صحيفة التربية

السنة الرابعة | مارس ١٩٥٢ | العدد الثالث

حول قرارات مؤتمر التعليم العام

عن التعليم الإجبارى وإطالة مدته

للأستاذ محمد فريد أبو حديد بك
المدير العام للتعليم الأولى بوزارة المعارف

نشرت صحيفة التربية فى عددها الصادر فى شهر يناير سنة ١٩٥٢ نص القرار الذى أصدره المؤتمر الدولى للتعليم العام المنعقد فى جنيف فى الصيف الماضى فيما يتصل بالتعليم الإجبارى ؛ وهذه خدمة جليلة تؤديها الصحيفة فيما تؤدى للتعليم فى مصر ، إذ تطلعنا على ما يدور فى أذهان رجال التعليم فى البلاد المختلفة من آراء ومقترحات خاصة بالمشكلات التى تواجه الأمم فى الشرق والغرب ، عند محاولتها نشر التعليم الإجبارى بين صفوف شعوبها .

ونحن فى مصر حريون بأن نوجه أكبر الاهتمام إلى هذا الموضوع ؛ لأن مشكلة نشر التعليم الإجبارى فى صفوف الشعب المصرى ما زالت تواجهنا منذ مطلع هذا القرن ، ولم نستطع بعد أن نجد لها الحل الحاسم الصحيح ، رغم الجهود الكثيرة التى تبذلها الدولة ، والخطط المتعددة التى تضعها وزارة المعارف . فاستعراض آراء رجال التعليم فى الأمم المختلفة قد يساعدنا على وضع أيدينا على مكامن العقبات التى لم نستطع بعد أن نتبينها على حقيقتها ، أو هو على الأقل يساعدنا على مواجهة تلك العقبات بطريقة أكثر سداداً وحكمة مما تيسر لنا حتى الآن .

لقد حاولنا منذ مطالع هذا القرن ، أى منذ نحو خمسين عاماً ، أن نواجه هذه المشكلة ؛ ولكنا لم نواجهها من الجانب الذى يسهل علينا حلها ، بل كانت محاولاتنا فى كل الحالات متسرعة ، نجاهد فيها على غير هدى . فكلما رسمنا خطة مبتسرة ، لم نلبث أن نعرف أننا لم نتجه إلى الطريق السليم ، فنلقى بأسلحة الجهاد

حيناً ، ونقعد أو نعود أدراجنا ، فنبطل ما بدأنا فيه ؛ حتى نعاود النشاط مرة أخرى بمحاولة جديدة متسرعة ، نجاهد فيها كذلك على غير هدى . وهكذا أدى بنا التردد بين الإقدام والإحجام إلى أننا ما زلنا إلى اليوم نعلم من أبناء الشعب ما لا يزيد على ثلث العدد الذى كان يجب أن نعلمه ، فى حين أن خطتنا ما تزال غامضة ، معرضة إلى التوقف والتعديل أو الإبطال .

فن مثل هذا الحديث عن أنفسنا وعما اعترض سبيلنا فى هذه الأعوام الخمسين ، يمكن أن ندرك خطورة ما جاء فى المادة الأولى من قرارت مؤتمر جنيف ، وهى :

« البلاد التى لا تزال مشكلة التعليم الإجبارى قائمة فيها ينبغى أن تبادر دون أى تأخير إلى وضع خطة لتنفيذ الإلزام » .

ولا شك فى أن المؤتمر عند وضع قراراته قد تبين أن كل عمل لا توضع له خطة لا يكون عملا بالمعنى الصحيح . على أن الخطة لا تجدى نفعاً إذا كانت ، كما رأينا فى حالتنا الخاصة ، معرضة للتردد والنكوص والهدم والتوقف . فقرارات المؤتمر كلها تشير إلى تنفيذ الخطة تنفيذاً تاما (المواد ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥ ، ٦ ، ٧ ، ٩) .

ولعل السر الذى يجعل الخطط التعليمية مزعزعة غير كاملة ولا يكفل لها الاستمرار إنما هو التقصير فى رسمها . وعدم إحلالها المحل الجدير بها فى اعتبار الدولة والشعب معاً . فالخطة لا تؤدى إلى غايتها إلا إذا كفل لها الاحترام والجدية ؛ فهى لا تقل عن كونها دستوراً لناحية من أهم نواحى الإصلاح فى المجتمع ، ولذلك كان من الضرورى أن تعرفها الأمة معرفة تامة ، وأن تجعلها نصب عينيها ، وتطالب الحكومات باحترامها ، وتحاسبها على التقصير فى تحقيقها . وقد فطن المؤتمر إلى ذلك فقرر فى المادة السابعة « أن تنظم لمشروع تنفيذ الإلزام تنفيذاً كاملا دعاية واسعة ، تبرز فائدته للأفراد والجماعات على السواء ، حتى ينال تعضيداً كاملا لا تحفظ فيه من الرأى العام » .

وهذه نقطة تستحق أن نقف عندها قليلا . فتعليم الشعب غرض عام ، وعمل عظيم يتصل بحياة الأمة كلها ، وليس من الأغراض التى يراها شخص واحد ولا مجموعة محدودة . هو مجهود شاق طويل ، يحتاج إلى التضحية وإلى الجد من الجميع ؛ فلا نتصور عاقل أن يستقل بأمره فكر واحد ، ولا أن يستبد بتدبيره عقل

واحد ، مهما بلغ من الذكاء والمقدرة . فلا يمكن لرأى أن يحوز القبول والتعضيد من مجموع الأمة إذا كان صادراً عن إرادة واحدة ، أو معبراً عن وجهة نظر واحدة . فالرأى الذى يكفل له البقاء والصلاح ، إنما يكون ذلك الرأى الذي محص ونوقش من مختلف نواحيه بحرية كاملة ، لاحد لها ولا قسر فيها . وكل خطة تنطوى على تغليب إرادة فردية تنطوى فى الوقت عينه على عوامل ضعفها وهدمها . فإذا أردنا أن تكون الخطة جديرة بثقة الرأى العام واحترام الشعب ، وأن تكون بمثابة دستور صحيح للتعليم ، كان أول واجب علينا آن نعتد فيها بأراء المفكرين وبالظروف الحيوية التي تؤثر فى حياة الأمة .

ولا شك فى أن البحث والتمحيص والمراجعة أضمن لتصفية الآراء ، وجعلها آخر الأمر أجدر باحترام الشعب وتعضيده . وإنى لا أتردد هنا فى أن أقرر أنه من الخطر الشديد على وضع خطط التعليم إفراط الوزراء فى التدخل ، وتغليب وجهات أنظارهم . والواجب أن يعرضوا المسائل للبحث العام ، وأن يبيحوا للمعلمين ، ولغير المعلمين من رجال الميادين الأخرى الحيوية فى البلاد ، أن يناقشوا ، ويجادلوا ، ويراجعوا ، وأن يكونوا هم رأيهم بعد الاستماع لمختلف الآراء ، والحكم عليها حكما شيئاً واقعياً .

فالبلاد ما تزال تنتظر تلك الخطة الكاملة التى قرر مؤتمر جنيف ضرورة وضعها ؛ على أن تكون خطة مرسومة فى أمانة ودقة ، جديرة بتعضيد الرأى العام تعضيداً كاملا لا تحفظ فيه .

وقد خصص المؤتمر عدداً من القرارات ترمى جميعاً إلى هدف واحداً ، نجمله فى عبارة قصيرة ، وهى :

« أن تقوم الخطة التعليمية على دراسات وبحوث شتى ، بين إحصائية ، واجتماعية ، واقتصادية ، وسياسية ، ولغوية ، وغير ذلك » .

وإنه من الواضح أن كل خطة توضع لتحقيق مصلحة عامة لابد أن تعتد بالحقائق الماثلة فى الأمة ، وإلا لم تكن جديرة بأن تسمى خطة . ولهذا أرى أننى لست فى حاجة إلى التعرض لقرارات المؤتمر التى أشرت إليها بأكثر من القول بأنه لاخلاف فى ضرورة القيام بهذه الأبحاث جميعاً ، والاعتداد بما يسفر البحث عنه . ولكنى مع ذلك أجد من الضرورى أن أشير إلى حقيقة مؤلمة ، وهى أن وزارة المعارف المصرية لم تستطع بعد أن تتبين خطورة التسجيل والإحصاء

والبحث ، وكل محاولاتها إلى اليوم فى إنشاء الإدارة التى تقوم على إعداد الاحصاءات والبحوث كانت محاولات عقيمة غير ناجحة . وما نزال نأمل أن توجد هيئة جديرة بالاحترام ، يكون عملها مقصوراً على إعداد الإحصاءات والبحوث المختلفة ، يختار لها الكفاة من الرجال ، وتجعل بمعزل عن ضجة العمل الإدارى وزعزعة التقلبات السياسية ، ويكون هدفها خدمة الحقائق نفسها خدمة خالصة لوجه المصلحة العامة .

ولعل مثل هذه الهيئة هى أصلح الهيئات لإعداد التجارب التعليمية ، وتسجيل خطواتها تسجيلا علمياً ، واستخلاص النتائج التى تسفر عنها ، وجعلها جزءا من الحقائق التى تعتد الوزارة بها عند وضع خططها . وللتجربة العلمية خطورة عظمى لم يظهر بعد فى وزارة المعارف ما يدل على الاعتراف بها . حقاً إن هناك بعض تجارب يقوم بها بعض الأفراد أو الهيئات ، ولكن الذى يؤسف له أن فكرة التجربة لم تدخل بعد إلى وزارة المعارف بصفتها أسلوباً من أساليب تفكيرها .

ومن العجيب أن تسبق بعض الوزارات الأخرى إلى الاعتداد بالتجارب العلمية ، وتقصر وزارة العلم عن السبق إلى هذا المضمار. فوزارة الزراعة مثلا تعتد بأقسام تربية النبات والحيوان ، وتجعلها من أهم أقسامها ، وتستفيد بما تقوم به من تجارب ؛ ولا شك أن الأمة مدينة لتلك الوزارة بالكثير فى تنمية مواردها الزراعية والحيوانية . ولكن وزارة المعارف ، وهى المعنية بتربية الأجيال الإنسانية الناشئة ، لا تظهر اهتماما جديا بأقسام خاصة تقوم على التجربة والبحث فى مصير تلك الأجيال . فلعل صيحة مؤتمر جنيف تلقى صدى عندنا ، فتبادر الوزارة إلى إنشاء تلك الهيئة المنتظرة ، على أن يكون عملها فى ذلك جديا خالصاً من كل الشوائب التى تفسد الغايات والوسائل .

على أن الخطة ، مهما بالغنا فى وضعها ، لا يمكن أن تكون كاملة شاملة ، لا عوج فيها ولا نقص (وإلا فلم كان الإنسان فانيا ؟) . إن علينا أن نحاول جهدنا ، وأن نتحرى الجد والصواب ما استطعنا ؛ ولكن علينا ، مع هذا كله ، أن نتذكر أننا بشر ، نخطىء ، ونغفل ، ونتجاوز ، ونجهل . والشىء الوحيد الذى يكفل لنا تصحيح ما نتوقعه من الخطأ هو أن نفتح أعيننا ، لمتابعة أعمالنا وملاحظتها فى أثناء تنفيذها ، وتعديلها بما يظهر لنا من نتائجها

على ضوء الحقائق التى نمضى فى كشفها وتسجيلها . والحيـاة نفسها لا يمكن أن تستقر على حال واحدة . فالظروف المالية والاقتصادية تتغير بين عام وعام ، أو بين بضعة أعوام وبضعة أخرى . والظروف الاجتماعية تتبدل كلما مضينا فى مكافحة الجهل عاما بعـد عام . وتقدم العمران أو تأخره أمر لازم ، لأنه من سنن الحياة التى تأبى الاستقرار على حال واحدة . وأحوال السياسة فى البلاد نفسها ، وفى العالم الخارجى ، ماتزال تتطور وتتحول . كما أن التنظيم الإدارى معرض للتحوير من حين إلى آخر . وكل هذا يجعل من الضرورى أن تكون خطة التعليم مرنة قابلة للتعديل ، بغير أن تتعطل أو تتوقف . وهذا ما نصت عليه المادة السادسة من قرارات مؤتمر جنيف ، وهى :

« ينبغى أن تكون الخطة التى توضع لتنفيذ الإلزام تنفيذاً كاملا مرنة ، قابلة للتكميل والتعديل المستمر ، فى ضوء النتائج التى تظهر ، والتغيرات التى تحدث فى الحالة العامة ، والتى يجب أن تكون موضع الملاحظة الدائمة » .

ومن الظاهر هنا أن القرار يفترض بداهة وجود هيئة تقوم على ملاحظة سير الخطة ملاحظة دائمة ، وتعمل على تعديلها فى ضوء النتائج التى نصل إليها . ولعله يكون من الواضح بعد هذا العرض أننا فى أشد الحاجة إلى قيام هيئة جديرة بالبحث والملاحظة على أساليب علمية سليمة .

وقد مست قرارات المؤتمر موضوعاً بالغ الخطورة ، وإن كان قد جاء عرضاً فى صدر المادة الخامسة . فقد نصت تلك المادة على أنه « ينبغى أن تنسق الخطة التى توضع لتنفيذ الالزام تنفيذاً كاملا مع خطط الدولة للاصلاح والتقدم الاقتصادى والاجتماعى ، وأن يكون لها ترتيب معقول فى الأسبقية بين تلك الخطط » .

فالمعنى الجوهري لهذا القرار أن تكون خطة التعليم جزءاً من خطة إصلاح شاملة ، تؤمن بها الدولة ، وتنسق بين أجزائها تنسيقاً جدياً ، مقصوداً فى ذاته . وأحب أن أخترق السطح وأنفذ إلى ماتحته ، فأقول إن الدولة مكلفة أولا بأن تؤمن برسالة التعليم إيماناً صحيحاً ، وأن تضع التعليم بين خططها الأساسية فى الاصلاح . لست أحب هنا أن أغمط حق ذوي الحق ؛ فيجب على أن أقول إن الدولة قد أظهرت منذ سنة ١٩٤٥ أنها معنية

بأمر التعليم ، وأنها تبذل فى سبيله الملايين الكثيرة . ولكن الأمر الباقى هو أن تعد الدولة خطة التعليم جزءا من برنامج إصلاح اجتماعى عمرانى شامل ، بحيث تهيمن على تنفيذه تنفيذاً منسقاً . وهذا التنسيق هو الذى يكفل بلوغ النتائج الجدية من صرف الملايين .

فالتعليم إذا لم يكن محققاً لغاية اجتماعية ، وإذا لم يكن مستجيباً إلى حاجة اجتماعية ، لم يكن جديراً ببذل أى مجهود فى سبيله ، بل لم يكن داعياً لإقبال الناس عليه . والتعليم الذى يؤدى إلى إزالة غشاوة الأمية أو الجهل ، بغير أن ينتهى آخر الأمر إلى إيجاد شعب عامل يشترك فى الحياة المنتجة ، إنما يؤدى إلى مشكلة خطيرة جداً — مشكلة التعطل ، والتذمر ، والحقد الاجتماعى . فإلى جانب حركة التعليم لا غنى عن وجود حركة موازية للتعمير وزيادة مرافق العمل ، والارتفاع بمستوى الحياة العامة . فإذا اختل التوازن بين الحياة والتعليم ، نشأت من ذلك الاختلال مشكلة خطيرة . فقد يتخرج من المدارس جيل لا يستطيع أن يسد حاجات العمل الحيوى فى المجتمع ، إما لقلة فى العدد ، أو لتقصير فى النوع ؛ وعند ذلك يكون المجتمع مهدداً بالتأخر فى مرافقة الحيوية . وقد يتخرج من المدارس جيل لا يجد فى الحياة مكاناً يعمل فيه ؛ وعند ذلك يكون المجتمع مهدداً بعنصر خطير متعطل ، له الحق فى الحياة ولا يجد فرصة لها . فالتوازن بين حركة التعليم وحركة العمران ضرورى لسلامة المجتمع ، ولا بد من ملاحظة وجوده ، والعمل على سد كل خلل يظهر فيه .

وهذا هو الذى دعا البلاد الأخرى لأن تعنى بوجود هيئات خاصة ، تتوسط بين المجتمع والمدرسة ، ويسمونها « هيئات الإحلال » — ومعنى ذلك أنها تعمل على إحلال كل فرد من الجيل الناشىء فى المحل الذى يليق له فى المجتمع ، لكى يباشر نشاطاً يفيده شخصيا ويخصص له مكاناً فى الحياة ، كما يفيد المجتمع ويمده باليد العاملة أو الفكر المنتج . وهذه الهيئات هى التى تستطيع أن تستكشف للمجتمع مواضع الخلل عند وجودها : فهى تستطيع أن تعرف هل هناك نقص في الجيل الناشىء ، من حيث العدد أو النوع ، يجعله مقصراً عن ملء الفراغ فى ميادين النشاط المختلفة ؛ أو هل هناك نقص فى مرافق الحياة ، وأن المجتمع ليس فيه مكان لكل فرد من أفراد ذلك الجيل الناشىء .

والتنسيق بين حركة العمران والتعليم هو الكفيل فوق هذا كله بالارتفاع بمستوي النشاط العلمي والنشاط التعليمي في آن واحد . فإن كل ارتفاع بمستوى التعليم من حيث الكفاية والاتقان يؤدي إلى ارتفاع في مستوى النشاط العملي ؛ وهذا الارتفاع يؤدي بدوره إلى الشعور بالحاجة إلى مزيد من الارتفاع في مستوى الكفاية والاتقان وفي التعليم . وفي هذه الحالة يكون التعليم مسايراً لحركة الحياة ، عاملا على دفعها ومرتقياً معها في نفس الوقت . وإذا تحقق هذا أدى إلى نتيجة هامة غير مباشرة ، وذلك أن الصلة بين التعليم والحياة تكون وثيقة ، فيظهر للجميع أن التعليم يؤدي وظيفة حية ضرورية للمجتمع ، ويكون ذلك حافزاً قوياً على الحرص عليه والاهتمام بشئونه . وإلى هذا المعنى أشار القرار رقم (٣١) في صراحة ، وهو :

« لكي يقدر الآباء عمل المدارس ، ويرحبوا بالتعليم الإجباري ، ينبغي أن تندمج المدارس إلى أقصى حد في حياة الجماعة ، وترتبط بها ربطاً وثيقاً ؛ فتكون وسيلة فعالة لرفع مستوى المعيشة فيها ، وللمساعدة على تقدمها من النواحي الاجتماعية والاقتصادية والدينية والفنية والثقافية » .

ولعلنا الآن قد بلغنا من الحديث إلى نقطة نستطيع فيها أن نثير موضوع اللامركزية في التعليم . فإن كل الأمور التي أشرنا إليها تحتاج إلى مراعاة الظروف المحيطة ، وإلى الهيمنة عليها ، وملاحظة سير الأعمال فيها ، ومراقبة تنفيذ الخطط الموضوعة تنفيذاً كاملا ، ومعرفة مواطن الخلل حتى يمكن علاجها في إبانها ، وغير ذلك مما يدل دلالة واضحة على ضرورة اللامركزية . واللامركزية تحتاج إلى أن تكون الهيئة القائمة على مراقبة سير التعليم في الإقليم صالحة كل الصلاح لأداء واجبها ، قادرة كل القدرة على التصرف في حدود الدستور العام الموضوع لتنفيذ خطط الإصلاح . وهذا القول ، وإن كان عاماً ، لا يحتاج إلى زيادة في البيان والتفصيل ؛ فانه يرجع إلى حسن الاختيار ، ويؤول آخر الأمر إلى ضمائر المسئولين في الوزارة ونفوذ بصيرتهم . وهذا شيء لا يقبل وضع القواعد ولا الحدود ، فحسن التصرف شيء لا يعرف ولا يكيف إلا بشخصية الذين يختارون من توكل إليهم الأعمال في الأقاليم . ولكن هناك قاعدة ذهبية يمكن أن نعتمد عليها ، وهي أن تعطى الحرية للمراقبين في الأقاليم ، وأن يتحملوا المسئوليه كاملة ، ويحاسبوا حساباً دقيقاً

على أعمالهم . فالأعمال العامة أمانة من الأمة فى أعناق كل أولى الأمر ، وهى تطالبهم بحسن الاختيار ، وإطلاق الحرية ، والمحاسبة على الأعمال حساباً دقيقاً .

نعود الآن إلى موضوع كان يستحق أن يكون أول ما يثار فى هذا الحديث ، وهو مناقشة مدة التعليم الإجبارى . ولست أقصد أن أتحدث فيه من ناحية عدد السنين التى يجب أن تخصص للتعليم العام الشعبى ، بل أقصد أن أتناول بالمناقشة اضطراب سياستنا التعليمية ، الذى يبدو من متابعة تاريخ خططنا . فليس من الجوهر أن نتجادل طويلا فى مدة ذلك التعليم ، وهل ينبغى أن تكون خمس سنوات أو ستا أو سبعاً . بل إننا قد حللنا المشكلة حلا نظريا معقولا ، عند ما قررنا أنها بين أربع وست ؛ وقد راعينا فى ذلك التقدير النظرى مقدرة البلاد على تدبير الأموال اللازمة ، وإعداد وسائل التنفيذ ، من معلمين ، ومبان ، ومعدات أخرى .

ولكن الأمر الذى أظنه جوهرياً هو أن واضع الخطة التعليمية يجب أن يكون منطقياً وصريحاً مع نفسه ؛ بل أقول إن الدولة نفسها يجب أن تضع قرارها فى هذا الشأن على أن تكون منطقية صريحة مع نفسها . ويخيل إلى أن هناك تناقضاً ظاهراً بين تحديد سن الإلزام فى مصر بست سنوات ، أى بين السادسة والثانية عشرة ، وبين هذا الاضطراب الذى نشاهده فى سياستنا التعليمية العامة . فنحن لم نزل إلى اليوم بعيدين عن تعميم التعليم فى جمهور الأمة فيما بين سن السادسة والثانية عشرة ؛ ونحن ننادى بضرورة هذا التعليم الأول ، الذى ينبغى ألا يحرم منه فرد من أبناء الجيل الناشىء ما استطعنا إلى ذلك من سبيل . ومع ذلك فإننا قد بادرنا بجعل التعليم الثانوى عاما ، مجانياً للجميع ، بلا حدود ولا قيود ؛ بل لقد بدأ بعضنا يطالب بمجانية التعليم العالى ، وفتح أبوابه على مصاريعها للجميع بلا قيد ولا شرط . فكأننا نصرف أموال الأمة فى تعليم طائفة من المصريين إلى سن الخامسة والعشرين ، على حين أننا نحرم طائفة أخرى ، تقدر بالملايين ، من أقل قسط ضرورى ، وهو أن يتعلموا إلى سن الثانية عشرة . وأى اضطراب فى سياسة تعليمية أشد من هذا خطورة ؟ إننا نكون منطقيين مع أنفسنا ، وصرحاء أمناء فى تفكيرنا ، إذا قلنا إن غايتنا هى أن نعلم أى عدد نقدر على تعليمه بين سن

السادسة والخامسة والعشرين ؛ ولو قلنا ذلك ، لكنا على الأقل فى أعمالنا موافقين لأقوالنا . ولكننا نقول إن سن التعليم العام المجانى الإجبارى هو إلى الثانية عشرة ، ونقول إن من حق كل مصرى أن ينال هذا القسط من التعليم على الأقل ، ثم فى الوقت عينه نعمل على تضييع القصد الذى نعلنه ، وننصرف إلى تعليم بعض ألوف من أبناء الأمة تعليما مجانياً ثانوياً بلا قيد ولا شرط .

وإنى أبادر هنا فأقول إننى ممن يؤمنون إيماناً عميقاً بأن التربية الصحيحة للأمة مثل الماء والهواء وضوء الشمس . ولو كان فى إمكاننا أن نحقق هذا للجميع ، لكان الواجب علينا ألا نقصر عنه ، وألا نقعد عن تحقيقه لسبب من الأسباب . ولكنى أحس فى الوقت نفسه بأن العدالة الاجتماعية تحتم علينا ألا نحرم الأكثرين فى سبيل مراعاة الأقلين . ثم أية مراعاة هذه ؟ إننا نزعم أننا نفتح المدارس الثانوية النظرية مجاناً لكل طالب تعليم ثانوى ، مع أن الناس جميعاً ، فى كل أقطار الأرض ، يقولون إن التعليم الثانوى النظرى لا يفيد إلا من أعدتهم له طبيعتهم . والدليل قائم على أن الألوف الكثيرة من الذين يدخلون تلك المدارس الثانوية النظرية يتخلفون فى دراساتهم ، ويتعثرون عاماً بعد عام ؛ حتى صار ذلك التعليم عبارة عن بركة واسعة ، تتجمع فيها الأعداد وتتراكم ، بغير أن يخرج منها إلا جدول صغير ، أكثره ممن ينجحون فى الامتحان بتكرار الإعادة والعناء فى التحصيل . ثم بعد ذلك ، فإن أكثرهم لا يظهرون امتيازاً فى الدراسة العليا ، ولا تستفيد البلاد من كثرة خريجى الجامعات استفادة تناسب التضحية التى تبذل فى سبيل إعدادهم .

فلعله قد آن لنا أن نعيد النظر فى تفكيرنا ، لنكون أكثر اتساقاً مع منطقنا ومع أنفسنا . وقد أشارت المادة الخامسة عشرة من قرارات المؤتمر إلى حكمة بليغة إذ قالت :

« ينبغى ألا تطول المدة — أى مدة التعليم الإجبارى — إلى الحد الذى يخشى معه تعذر تنفيذ مشروع تعميم التعليم عملياً » .

فإذا شئنا أن نجانب الخلل المنطقى ، وجب علينا أن نفكر فى صراحة : هل يمكننا أن نزيد سن التعليم المجانى العام إلى الخامسة عشرة ، أو الثامنة عشرة ،

أو العشرين؟ ومتى اخترنا الحد الذى نرتضيه لأنفسنا بعد دراسة كل ظروف إمكانيتنا ، أصبح من المحتم علينا أن نعمل فى جد لكى نحققه للجميع ، وأن نجعل سياستنا التعليمية فيما بعد المرحلة الأولى متناسقة مع قرارنا الذى نتخذه . ومهما يكن من الأمر ، فإنه يبدو عجيباً أن نقسم الأمة إلى قسمين : أحدهما الملايين من الذين نقصرسن تعليمهم على الثانية عشرة ، ومع ذلك لا نعلم إلا ثلث عددهم ؛ والقسم الثانى بعض ألوف نبيح لهم التعليم على نفقة الدولة إلى حد غير محدود من السن .

ويا ليت أننا قسمنا موارد الدولة التى تخصص للتعليم تقسيما عادلا ، وجعلنا قسط كل من القسمين متناسباً مع عدده أو قريباً منه . فإن الجزء من الميزانية المخصص للملايين فى مصر هو الأقل ، الذى لا يزيد على الربع ، فى حين تذهب الثلاثة الأرباع الأخرى إلى الطائفة المحدودة التى لا تزيد على الآلاف . أفهذا هو الذى يجعل التعليم كالماء والهواء وضوء الشمس ؟ إذا كان الأمر كذلك ، فانقله علناً لنعرف رأى الأمة فيه ، ولها القول الأخير .

وإنى أوصى فى هذا المعنى بمراجعة قرارات المؤتمر الخاصة بمدة التعليم الإجبارى (من بند ١٤ إلى بند ١٩ ، ثم بند ٥٣) ، وكلها تتجه إلى مثل ما نتجه إليه من التفكير .

والموضوع الأخير الذى أجلت الحديث فيه إلى هذه الغاية هو نقطة البداية والانتهاء فى نظرى . ألا وهو إعداد المدرسين . وقد أحسن المؤتمر فى التعبير عنه فى القرار رقم ٣٩ . إذ قال :

« إن العامل الأساسى فى نجاح أى حملة لتنفيذ الإلزام تنفيذاً كاملا هو عامل المدرسين ، فقلتهم العددية فى الوقت الحالى عقبه تعترض طريق التنفيذ الكامل ، ولا بد من بذل جهود كبيرة قبل التغلب عليها . ولذلك كان من الضرورى تحقيق الأغراض الآتية :

(١) منح المدرسين مرتبات تتناسب وأهمية ما يؤدونه من الأعمال .
(٢) توفير الضمان لهم على استمرارهم فى العمل .
(٣) إنشاء عددكاف من كليات إعداد المعلمين » .

وفى المادة الأربعين زيادة فى البيان كما يلى :

« ينبغى أن يعد المدرسون أتم إعداد من الناحيتين العلمية والمهنية ، وأن يصلوا فى ذلك إلى أعلى مستوى ممكن . . . إلخ » .

وفى المادة الحادية والأربعين تتمة هامة ، وهى :

« ينبغى ألا يقتصر الإعداد المهنى للمدرس على الوصول به إلى درجة الإتقان فى صناعة التدريس ، بل يرمى أيضاً إلى تمكين المدرسين — لا سيما مدرسى الريف — من القيام بدور فعال فى حياة الجهة التى يعملون بها وأعمالها ، معتمدين فى ذلك على دراية وافية بحاجات تلك الجهة وعاداتها ومصالحها . وينبغى أن يكون المدرسون أداة فعالة لنشر التعليم الأساسى ، الذى يتضمن الثقافة العامة والصحة والحرف والزراعة » .

وإنى إذ أتحدث عن معلمى المدرسة الأولى ، أحمد الله تعالى على أن تجربة مدرسة المعلمين الريفية بمنشاة القناطر نجت من التحطيم الذى أصاب مدرسة المعلمين العليا فى سنة ١٩٥٠ ؛ بل أحمده حمداً أكثر ؛ إذ قيض للوزارة أن أنشأت مدرسة أخرى من نفس النوع فى سرس الليان . والأمل عظيم فى أن تتعدد هذه المدارس ، وتوجه إلى غايتها توجيهاً مسدداً .

* * *

وبعد فهذه نظرات عامة ، قصرتها على بعض ماجاء فى قرارات مؤتمر جنيف ؛ ولا أحسب أن المجال يتسع إلى ما هو أكثر منها ، ولكنى أحس أن هذه القرارات أوسع موضوعاً ، وأبعد دلالة ، من نطاق هذه النظرات . ولعل بعض حضرات الزملاء من المفكرين فى شئون التعليم يزيدونها جلاء ، ويتناولون سائر المسائل التى لم أتناولها من موضوعاتها ، لا للتقليل من خطورتها ، ولكن للوقوف عند الحد الذى أحسبه تعدى ما كنت مقدراً له عندما شرعت فى الكتابة .

غاندى والتعليم الأساسى

الدكتور عبد العزيز السيد إبراهيم
الأستاذ بمعهد التربية للمعلمين بالقاهرة

بالرغم مما بين بلاد كمصر والهند من تباين فى الثقافة والنظام الاجتماعى واللغة والدين فإن بينهما من التشابه فى بعض الظروف ما يجعل بعض مشاكلهما متشابهة. فكلاهما من الأمم ذات الحضارة القديمة التى يمتد تاريخها آلاف السنين ؛ وهما من البلاد الزراعية المكتظة بالسكان ، ويعانيان من أجل ذلك ما تعانيه البلاد الزراعية من انخفاض مستوى المعيشة وتفشى الأمية ؛ وقد رزح كل من الشعبين المصرى والهندى تحت نير الاستعمار زمناً ليس بالقصير ، وخلف ذلك الاستعمار ندوبه وآثاره المعروفة فى الحياة العامة من نواحيها المختلفة ، ومنها بطبيعة الحال ناحية الثقافة والتعليم ؛ وشهد التاريخ الحديث لكل من البلدين نهضة كبيرة نحو الاستقلال ، وطموحاً نحو الإصلاح ، لتدارك ما فات وإصلاح ما خلفه الماضى .

ومشكلة التعليم ونشره وتعميمه بين طبقات الشعب ، واستنباط خير الوسائل والنظم وأيسرها لتحقيق هذه الغاية ، من المشاكل الحاضرة التى تواجهها كل من مصر والهند . لذلك رأينا أن نقدم فى هذا المقال موجزاً لفلسفة غاندى زعيم الهند الروحى والسياسى المعروف فى هذه المشكلة وما يقترحه حلا لها .

فى سنة ١٩٣٥ صدر للهند دستور جديد ، أعطيت الولايات بمقتضاه شبه استقلال داخلى ، وأطلقت يدها فى بعض المسائل الداخلية . وكان نشر التعليم وتعميمه على رأس الإصلاحات التى رأت الولايات أن تضطلع بها ؛ غير أن تدبير المال اللازم كان يقف حجز عثرة فى هذا السبيل ، لأن انتشار الفقر بين الأهلين وقف حائلا دون التفكير فى زيادة الضرائب . لذلك أخذ غاندى يروج لفلسفته التعليمية التى تمكن الهند من مواجهة هذه المشكلة . وقدنشر مقالا فى

سنة ١٩٣٧ يشرح فيه فكرة جديدة فى التعليم الأساسى ووسائل تعميمه ؛ ولقيت الفكرة ترحيباً كبيراً فى دوائر الهند التعليمية ، وتناولها الباحثون بالبحث والدرس .

وقبل أن نعرض لشرح هذه الفكرة ، نود أن نشير إلى أن غاندى كان يستعمل عبارة « التعليم الأساسى » للمرحلة الأولى من التعليم ، ويعنى بها ذلك الحد الأدنى من التعليم الذى يجب أن يناله كل مواطن . وتتلخص فكرة غاندى فى أن التعليم الأساسى الريفى فى الهند يجب أن يرتكز على أسس ثلاثة ، إذا أريد أن يحقق الغاية المرجوة منه . وهذه الأسس هى أن تكون لغة التعليم فى هذه المرحلة اللغة القومية ، وأن يكون محور الدراسة تعلم الحرف المناسبة للبيئة ، وأن تدفع مرتبات المعلمين من بيع ما ينتجه التلاميذ .

وقد نوقش مشروع غاندى فى المؤتمر التعليمى الذي عقد بمدينة « وَرْضَا » (Wardha) بالهند فى أكتوبر سنة ١٩٣٧ ، ووافق المؤتمر على أسس المشروع . وكان من أهم قراراته أن تكون مدة الدراسة بمرحلة التعليم الأساسى سبع سنوات ، وأن تكون نواة الدراسة فى هذه المرحلة حرفة مستمدة من بيئة التلاميذ ، وأن تتجمع باقى مواد الدراسة وأوجه النشاط الأخرى فى المدرسة حول هذه النواة . وتألفت لجنة برياسة علم من أعلام التربية فى الهند ، هو الدكتور زاكر حسين ، لدارسة تفاصيل المشروع وتقديم تقرير عنه ؛ وقد عالجت اللجنة الموضوع فى تقرير مسهب ، نشر فى شهر ديسمبر من تلك السنة .

وقد أوردت اللجنة فى تقريرها كثيراً من المبادىء التربوية الهامة ، التى يجدر التنويه بها والإشارة إليها ؛ ومن ذلك ما اقترحته من أن تبدأ مرحلة التعليم الأساسى من السنة السابعة وتنتهى فى الرابعة عشرة . وذكرت فى هذا الصدد أنها كانت بين أمرين : فإما أن تقترح بدء المرحلة فى نهاية الخامسة أو السادسة كما جرت العادة على أن تنتهى فى الثانية عشرة أو الثالثة عشرة ؛ وإما أن تقترح بدأها متأخرة كما تقدم . غير أن مغادرة التلاميذ المدرسة فى سن مبكرة فيه خطر كبير عليهم ، ومن غير المرغوب فيه أن يترك التلاميذ فيما بين الثانية عشرة والرابعة عشرة دون رعاية معلميهم ؛ فهذه الفترة من العمر من أدق الفترات فى حياة المراهقين ، وإخراجهم من المدارس فى أثنائها يعرضهم لأضرار إجتماعية جسيمة . لهذا آثرت اللجنة أن ترفع سن الدخول إلى السابعة ، حتى يمكن استبقاء التلاميذ إلى الرابعة عشرة .

أما فيما يتعلق بتعليم الحرف فى هذه المرحلة ، فقد يبدو غير مألوف ، وقد ينطوى على كثير من المهارات أو المشاق التى لايطيقها الأطفال . كما أن اعتماد المعلمين على بيع ما ينتجه التلاميذ قد يؤدى إلى تسخير التلاميذ وإرهاقهم ، وإلى تحويل المدارس إلى مجرد مصانع يفيد منها المعلمون . ولكن الفكرة فى ذاتها جليلة إذا فهمت وطبقت على وجهها الصحيح . فالتعليم الأساسى يجب أن يرتبط بالحاجات الأساسية للأطفال ؛ ولاشك أن من أولى الحاجات الأساسية للإنسان إشباع رغبته ونزوعه إلى العمل الإبداعى المنتج ؛ والحرف — باعتبارها من أهم مظاهر الثقافة فى البيئة ، ومن أهم مقومات حياة الجماعة — هى خير مجال لهذا العمل .

وقد وضحت اللجنة فى تقريرها أن الاتجاهات الحديثة فى التربية مجمعة على شيئين أساسيين ، هما : ضرورة تعويد الناشئين العمل المنتج ، وضرورة جعل منهج الدراسة متكاملا ومبنياً على خبرة التلاميذ . فالأطفال يعانون كثيراً من الدراسات النظرية التى تفرض عليهم ، ومن الأفكار المجردة التى تقحم على عقولهم ، لأن ذلك يخالف طبائعهم ، وهم فى أشد الحاجة إلى العمل المنتج ، الذى تتضافر فيه عقولهم وأيديهم وقلوبهم . إن الذين يحسبون أنهم يستطيعون أن يدربوا أيدى الأطفال على حدة ، أو أن يدربوا عقولهم على حدة ، أو أن ينموا أذواقهم ويستثيروا إحساساتهم وعواطفهم على حدة ، ويخصصون لكل من هذه النواحى دروساً خاصة بها ، ليخطئون أشد الخطأ . فالطفل وحدة كاملة ، يعمل عقله وقلبه ويده فى صلة وانسجام ؛ وكل تعليم لا يراعى هذه الوحدة ، أو لا يعمل على تقوية هذه الرابطة ، يكون تعليما ناقصاً . وللأستاذ زاكر حسين فى هذا الصدد تعبير جميل ، له كثير من العمق والدلالة ؛ فهو يقول إننا لا نريد أن نصل بالأطفال إلى « اللا أمية » المعروفة ، أى القدرة على القراءة والكتابة ، ولكنا نريد أن نصل بهم إلى أن يحسنوا استخدام ذكائهم وأيديهم فى الأعمال الإيجابية ؛ أى أننا نريد أن نصل إلى تحقيق « لا أمية الشخصية كلها »(١) .

إن التأمل فى الطبيعة البشرية وفى أطوار نمو الأطفال ليدلنا على أننا نتصل بالعالم فى أول الأمر بحواسنا ووجداننا معاً ؛ وإنه لمن الخطأ البين أن نوجد فصلا بين نواحى المعرفة والوجدان ، خصوصاً فى المراحل الأولى من الحياة ،

(١) "The Literacy of the whole personality".

وأن نتوهم أننا ندرك أولا ثم نحب أو نكره حسب ما يوحى إليه إدراكنا . فالتحليل الدقيق لطبيعة الإدراك الحسى وعناصره الأولى يدلنا على أن هذا الإدراك مصحوب بعنصرى الوجدان والتقدير وموجه بهما دائماً ، وأن هذين العنصرين هما اللذان يحيلان هذا الإدراك إلى جزء من تكويننا . كما أن البحث فى تاريخ الحضارة الإنسانية يهدينا إلى أن الإنسان بدأ بعمل واستنباط ما هو مفيد ونافع ، وأن ما هو محبب وجميل لديه كان يقابل ما هو مفيد . لذلك فمن الضرورى أن تتركز الدراسة فى المراحل الأولى حول التدريب على إنتاج ما هو نافع ومفيد وجميل فى الوقت نفسه ؛ وليس هناك ما هو خير من تعلم الحرف والأعمال اليدوية المناسبة للأطفال لبلوغ هذه الغاية .

إن فكرة غاندى ليست سطحية كما يبدو لأول وهلة . فقد توحى الظروف التى نشأت فيها بأنها فكرة اقتصادية ، أساسها الدعوة إلى تسخير التلاميذ لصناعة ما يسد نفقات معلميهم ، وأنها دعوة إلى جعل التعليم فى هذه المرحلة تعليما آلياً ، أساسه تمكين أبناء الطبقات الفقيرة من كسب عيشهم بأيسر السبل . ولكن فى تصوير الفكرة على هذه الصورة مجافاة لروحها ، وتفويتاً لمعناها الفلسفى والتربوى الجليل . إنها دعوة إلى توثيق الصلة بين التلاميذ وبيئتهم ، وتمكينهم من فهمها بطريقة طبيعية . إن غاندى لم يفكر فى جعل تعلم الحرف غاية فى ذاته ، بل وسيلة لتكامل المنهج ، ونواة تتجمع حوله الدراسة . فقد كان يقول « إن تعليم الحرف الذى أدعو إليه يجب ألا يكون آلياً كما هو متبع الآن ، بل يجب أن تدرس الحرف بطريقة علمية ، أى يجب أن يعرف التلميذ فى كل خطوة لماذا وكيف يقوم بهذه الخطوة » . إن التلميذ ، إذا اتبعنا هذه الطريقة ، سيحصل تحت إرشاد المدرس الماهر ما اعتاد أن يحصله من العلوم التقليدية ، كالرياضة والعلوم والجغرافيا والتاريخ وما إلى ذلك ، ولكنه يحصلها بطريقة محببة إلى نفسه ، تجعله يلمس أثر هذه المعرفة وفائدتها .

على أن لهذه الفكرة أثراً اجتماعياً كبيراً . ففيها قضاء على التفرقة بين العمل اليدوى والنظرى ، وفيها إعلاء لشأن الحرف والمشتغلين بها ، كما أنها تضع أساساً لترقية الصناعة والإجادة فيها ؛ وهى فى الوقت نفسه نوع من التربية لأوقات الفراغ .

وعلاوة على ذلك فإن هذا النوع من التعليم يتيح للتلاميذ مجالا للتعاون المثمر ،

ويهيئ لهم فرصة التدبير والتصميم وتحمل المسئولية ، كما يهيئ لهم فرصة مقارنة أعمالهم بأعمال غيرهم ، وإدراك مدى تقدمهم . ولا يخفى ما فى ذلك من أثر كبير فى نموهم العقلى والاجتماعى ، وفى خلق الثقة فى نفوسهم ، تلك الثقة التى هى أساس بناء شخصياتهم . إن تعليم التلاميذ التعاون وتعويدهم إياه لا يتم فى توافه الأمور ، أو فى أعمال لا يستطيعون أن يقيسوا مدى نجاحهم فيها ، وإنما يكون فى أعمال منتجة ذات أهمية بالنسبة لهم ، يستطيعون أن يلمسوا نتائج تعاونهم فيها فى يسر وسهولة .

ومع ذلك فقد أثارت مسألة بيع المنتجات ودفع مرتبات المعلمين منها نقداً شديداً ، مخافة أن يهمل المعلمون القيم التعليمية الحقيقية للفكرة ، ويأخذوا فى دفع التلاميذ دفعاً نحو الإنتاج الآلى ابتغاء الكسب . ولكن اللجنة ردت على ذلك بأن المسألة لن تصل إلى هذا الحد ، لأن التلاميذ لن يستطيعوا أن يكونوا صناعاً مهرة تروج منتجاتهم فى السوق ، كما أن حسن إشراف الهيئات التعليمية وتوجيهها سيرد المدارس إلى الطريق السوى إذا انحرفت عنه . وعلى كل حال فقد أكدت اللجنة أن الناحية الاقتصادية فى الموضوع لا تهمها ، ولم تنظر فى المشروع على أساس هذه الفكرة ، وإنما تحبذه وتدعو إليه على أنه فكرة تربوية سليمة ، فيها كل مزايا التربية الحديثة .

والاعتراض الوحيد الذى أقرته اللجنة هو أن تكامل مواد الدراسة وأوجه النشاط الأخرى فى المدرسة حول الحرف وحدها قد لا يكون ميسوراً إلا إذا خرجت الأمور عن طريقها الطبيعى ، وأصبح التكامل مصطنعاً . ولذلك اقترحت ثلاثة محاور يمكن أن تتكامل الدراســـة حولها ، وهى : الحرفة ، والبيئة الطبيعية ، والبيئة الاجتماعية ؛ ووضعت لذلك منهجاً يتلخص فيما يأتى :

١ — تعلم حرفة ، وتتصل بذلك دراسة الفنون والأشغال اليدوية .

٢ — اللغة القومية .

٣ — المواد الاجتماعية .

٤ — الرياضة والعلوم ، وتشمل مشاهد الطبيعة ، ومعلومات فى علوم النبات والحيوان والتشريح والصحة .

ولقد تحمس كثير من حكومات ولايات الهند للفكرة ، وأنشأت كثيراً من مدارس التعليم الأساسى على النمط الذى شرحناه آنفاً . غير أنه لم تأت سنة ١٩٤٠ حتى ضعفت هذه الحماسة فى بعض الولايات ، بسبب تغير الحكومة كما هى العادة ، وتحول الذين كانوا إلى زمن غير بعيد يتغنون بمزايا الفكرة ويروجون لها إلى نقدها

وتجريحها وإثبات عدم كفايتها وفشلها . ففي ولاية أورسا (Orissa) مثلا ، قررت الحكومة الجديدة إغلاق مدارس التعليم الأساسي لفشل التجربة ، مع أنه لم يكن قد مضى على بدء التجربة غير بضعة شهور ! على أن بعض الولايات ، كولايتي بيهار (Bihar) وبومباي (Bombay) ، بقيت على ولائها للفكرة ، وتوسعت في إنشاء المدارس على سبيل التجربة .

* * *

هذا عرض موجز لمشروع غاندي عن التعليم الأساسي في الهند ، ومقدار ما أصابه من انتشار ، وما أثاره من بحوث ومناقشات . ترى هل نستطيع أن نفيد من مثل هذه الفكرة في إصلاح تعليمنا الريفي في مصر ، ورسم منهج وفلسفة واضحة لهذا التعليم ، حتى يصبح أداة فعالة في تقدم الريف المصري زراعياً وصناعياً وثقافياً ، ويخلق مواطنين يقومون بأعبائهم على الوجه الأكمل ؟

إني لا أدعو بذلك إلى أن نحيل التعليم في المدارس الأولية (أو الابتدائية) في الريف إلى تعليم حرفي أو مهني ، أو إلى عمل آلي يميت القلب ويضعف العقل . ولكني أدعو إلى ضرورة إعادة النظر في مناهج هذه المدارس وطريقة التدريس فيها ، وفي إعداد معلميها ، بحيث يصبح أساس الدراسة في مدارس الريف تدريب التلاميذ على العمل المنتج الذي تشترك في إبداعه اليد والقلب والعقل ، وتصبح هذه المدارس وثيقة الصلة بالبيئة وجزءاً لا يتجزأ منها . ولا أنكر أن بعض المدارس الريفية في مصر تعلم تلاميذها بعض الحرف البسيطة ؛ ولكن هذا الجزء من المنهج منفصل تماماً عن الأجزاء الأخرى ، ولا علاقة بينهما . ثم إن هذه الحرف لا تدرس بالطريقة العلمية التي أشار اليها غاندي ، والتي تدفع بالتلاميذ والمعلمين إلى ارتياد آفاق أخرى من أنواع المعرفة والفن ؛ كما أنها لا تتخذ أساساً لتكامل مواد الدراسة . وفي بعض المدارس أيضاً توجد مزرعة ملحقة ، ولكن أثر هذه المزرعة في توجيه الدراسة ضئيل ؛ والدور الذي تلعبه في حياة التلاميذ لا يكاد يذكر ، إذ هم يقتصرون على زيارتها وإجراء بعض المشاهدات ، أو المساهمة في بعض الأعمال التافهة فيها . إننا نرجو أن تقوم وزارة المعارف بإنشاء بعض المدارس الريفية على النمط الذي اقترحه غاندي على سبيل التجربة ، تلحق بكل منها مزرعة تكون نواة الدراسة فيها تعلم الحرف المناسبة ، وتكون سياستها المالية في بعض نواحيها مبنية على الاكتفاء الذاتي والإنتاج .

التطورات الاجتماعية تتحدى المدرسة

(عن ملحق التيمس الخاص بالتربية)

حدثت فى القرنين الأخيرين أو الثلاثة القرون الأخيرة ، وبخاصة القرن الحالى ، تغيرات شاملة فى التكوين الاجتماعى وفى العلاقات الإنسانية ، وهى تغيرات تتحدى تفكير كل مدرس يدرك خطورة عمله .

ولعل أهم هذه التغيرات تضخم جميع المنظمات والجماعات الإنسانية — فيما عدا الأسرة . ففى العصور الوسطى لم يكن تعداد المدينة الواحدة يتجاوز عشرة آلاف نسمة ، وهو الآن قد يصل إلى عشرة ملايين ؛ وهذه زيادة هائلة ، حدث معظمها فى السنين الأخيرة . ولقد انعكس هذا التغير فى كافة نواحى الحياة الحديثة ؛ ومن ذلك أنه فى سنة ١٩٤٨ كان أربعون فى المائة من الرجال والنساء الذين يشتغلون فى الصناعة فى إنجلترا ينتمون إلى مؤسسات لا يقل عدد المشتغلين فيها عن ألف شخص . وهذا الاتجاه نحو التضخم مطرد فى كافة أنحاء العالم فى هذا العصر الحديث ، بصرف النظر عن نوع التنظيم الاجتماعى واللون السياسى للدولة .

ضيق مجال الاختيار الحر :

ولقد كان لهذا التزايد المطرد فى حجم الجماعات نتيجتان هامتان . الأولى أنه ترتب عليه زيادة تركيز السلطة ، وصحب ذلك اشتداد «الروتين» ، والإكثار من القواعد واللوائح ، وزيادة عدد النشرات والاستمارات أضعافاً مضاعفة . ومعنى هذا ازدياد سيطرة الرؤساء على تصرفات المرءوسين ، ومن ثم ضيق مجال الابتكار وتحمل التبعات بالنسبة لجمهور العاملين فى المنظمات ، الذين قلت أمامهم فرص التقرير والاختيار . ففى منظمة صغيرة يسهل على الرئيس أن يقف على رأى كل عضو ، ويستخلص منه عن طريق الاتصال الشخصى ما يستطيع أن يساهم به فى تسيير العمل . ولكنه لا يستطيع أن يفعل ذلك فى جماعة تبلغ

الأربعمائة كما يفعله مع جماعة تبلغ الأربعين ؛ وبطبيعة الحال .لا يستطيع أن يفعله إذا زاد العدد إلى أربعة آلاف إلا بدرجة محدودة جداً . ولست أريد بذلك أن أقول إن كل منظمة كبيرة لابد أن تسير على نظام آلى قائم على السيطرة ، وإنما هذا هو الاتجاه العام . وقد أبدع « مايو » فى وصف جانب منه فى كتابه عن المشكلات الاجتماعية فى الحضارة الصناعية (١) .

ويجب أن ننبه إلى أن من أهم الوسائل التى تساعد شخصية الفرد على النمو والنضج تقبله للمسئولية ، واضطلاعه بها ، وتعوده تكوين رأى معين مع الاستعداد لقبول نتائجه إذا أسفر عن خطأ . فإذا ما حرم الرجل العادى الفرص لممارسة هذا كله فى عمله ، فمعنى ذلك أن وظيفة حيوية من وظائف شخصيته تبقى معطلة ، ونزعة أساسية من نزعاته النفسية تظل مفتقرة إلى الإشباع .

ضعف الصلات الشخصية :

والنتيجة الثانية لتزايد حجم الجماعات هى ضعف العلاقات بين أفرادها بشكل يعرض الجماعة للتفكك . ففى القرية يعرف كل شخص كل شخص آخر ؛ وفى المدينة الأمريكية التى لا يزيد تعدادها على ألف وخمسمائة نسمة ، وجد أن كل فرد من سكانها يعرف تسعين فى المائة من أهل المدينة الراشدين ، إما معرفة شخصية أو بالشهرة ؛ وفى مثل هذه الظروف يستحيل أن يسقط الفرد من الحياة العامة . أما فى المدن الكبيرة ، فانه يمكن أن يشعر الفرد بالوحدة كما لو كان يعيش فى الصحراء .

ونجد هذا الفرق نفسه فى عالم الصناعة بين المصانع الصغيرة والمصانع الكبيرة ؛ إذ تنعدم الصبغة الإنسانية فى الأخيرة ، ويقل ولاء الأفراد للجماعة ، فيكثر التغيب ، وتزادد نسبة الإخفاق فى إتقان الصناعة .

ما أثر هذا التفكك الاجتماعى فى أخلاق الناس ؟

لقد صور الباحثون من رجال مركز بكهام الصحى (Peckham Health Centre) فراغ حياة الإنسان فى مثل هذه الظروف بأبشع صورة ؛ ورسم الأخصائيون الاجتماعيون فى العقد الرابع من هذا القرن ، عندما اشتدت وطأة التعطل فى انجلترا ، صورة لا تقل عن ذلك بشاعة لما ينتاب الرجل الكهل الذى تطول مدة تعطله من الأسى

(١) Mayo: Social Problems in an Industrlial Civilization.

واليأس ، بسبب شعوره بأنه غير مرغوب فيه . فهذا الشعور يعتبر أقسى صدمة تصيب احترام الإنسان لنفسه ، وينطوى على فناء روحى وأدبى للذات . ومتى استولى هذا الشعور على أى فرد ، أصبح فريسة سائغة للدعايات السياسية وغيرها ، من الشيوعية إلى الانسياق الأعمى وراء الجماهير ؛ دع عنك الأمراض العصبية والنفسية التى يتعرض لها . ولعل من الشواهد القوية أن أول شيء تسعى اليه الحكومات الاستبدادية هو تحطيم تماسك الأسرة وإضعاف روح الانتماء إليها .

ثم إن من الوسائل الهامة التى تساعد على نمو الشخصية ونضجها التعامل الشخصى المشبع بروح الصداقة بين الفرد وغيره ؛ وتضخم الجماعات يؤدى إلى إضعاف هذه الصلات الشخصية بين الناس ، كما بينا .

نمو الروح الديمقراطية :

هذه بعض النتائج السيكولوجية للتغير الأول الذى لاحظناه فى الأحوال الاجتماعية ، وهو ازدياد تضخم الجماعات . أما التغير الأساسى الثانى الذى أود أن ألفت النظر إليه ، فهو ما يصح أن يسمى نمو « الروح الديمقراطية » . فمن أهم مميزات القرن العشرين مطالبة العامة فى مختلف أجزاء العالم بالحصول على قسط أكبر من الاشتراك فى حكم أنفسهم . وقد اقترن هذا عند الشعوب الأسيوية والإفريقية بنهضة قومية هائلة ، امتزجت بالبغض لسيطرة الأجانب . ويتضح هذا الاتجاه نفسه فى ازدياد قوة الطبقات العاملة فى الميادين السياسى والاقتصادى ، وارتفاع شأن أحزاب العمال ونقاباتهم بين سنتى ١٩٠٠ و ١٩٥٠ .

ومع أن قلة من العامة هى التى تشترك اشتراكاً إيجابياً فعالا فى المطالبة بالإصلاحات والحصول عليها ، فإن النظام الديمقراطى محتاج لمساهمة السواد الأعظم من السكان الراشدين ، مساهمة تأخذ فى المكان الأول صورة الشعور بالمسئولية عن النظام العام ، وتتضمن فى مستوى أعلى الشعور بالمسئولية الشخصية عن كيفية تحول المجتمع . ولا يقتضى هذا حصول الفرد على قسط أكبر من الثروة والنفوذ فى المجتمع فحسب ، بل يتطلب منه أن يضطلع بنصيب أوفى من المسئوليات والواجبات قبل الجماعة . ولا يتأتى هذا إلا إذا آمن الفرد إيماناً مستنيراً ببعض المبادئ الأساسية ؛ فلا بد أن يؤمن بالقانون الخلقى والمدنى ، ويقتنع

بتقبله واحترامه على أساس الرضى والحرية والاختيار ؛ ويتضمن هــذا إيمانه بحقوق أجزاء المجتمع الأخرى ، وبحرية أولئك الذين يختلفون معه فى الرأى. وهذه الشروط للعضوية فى المجتمع الديمقراطى ليست بالشروط الهينة ؛ ومن الواضح أنه كلما زاد نفوذ طبقة ناهضة فى المجتمع واشتدت قوتها ، فإن هذا ينطوى على ازدياد تبعاتها .

واجب المدرسة :

إن هذه التغيرات التى وصفتها لا تشمل كل التغيرات التى حدثت فى المجتمع الحديث ، ولكنى أعتقد أنها أهم تلك التغيرات . ويمكن تلخيصها فيما يأتى : (١) ازدياد حجم معظم المنظمات والجماعات (٢) ما ترتب على هذا من تركيز فى السلطة (٣) ما ترتب عليه كذلك من تفكك الجماعات (٤) ما اقترن بهذا كله من ازدياد مطالبة الطبقات الدنيا بنصيب أكبر من النفوذ والامتيازات فى المجتمع .

أما العوامل النفسية التى تنطوى عليها هذه التغيرات فتتلخص فيما يلى : (١) ميل المنظمات الكبيرة إلى حرمان أعضائها من فرص الابتكار وتحمل المسئوليات ، ومن ثم حرمانهم من الخبرة والتدريب اللازمين لهم كى يكسبوا البصر بالشئون العامة (٣) اتجاه الحياة الحديثة نحو القضاء على العلاقات الإنسانية التلقائية التى يولدها الجوار والألفة (٣) ازدياد نصيب العامة من المسئولية عن الشئون العامة .

وهذه النتائج النفسية — أى الأدبية والروحية — على جانب عظيم من الخطورة ؛ وفيها تكمن أهم مشكلات القرن العشرين . فما الذى تستطيع التربية أن تعمله لمواجهتها ؟ وما نوع الاستجابة التى تتطلبها من المدرسة ؟

إن هذا الموقف يستدعى فى نظرى تربية التلاميذ فى النواحى الثلاثة الآتية : (١) قبول بعض المبادئ الخلقية الأساسية قبولا شخصياً والتزامها فى السلوك ، كالصدق ، واحترام للشخصية ، والجد فى العمل (٢) تقبل المسئولية الشخصية عن الصالح العام ؛ ومعنى هذا الاستعداد لتقديم صالح الجماعة على المصلحة الذاتية (٣) غرس عادات التعاون وحسن الجوار وتثبيتها فى نفوس النشء ، لتكون الأساس المتين لربط الناحيتين السابقتين إحداهما بالأخرى .

إن كل مدرس مجرب ليعرف أن الوعظ لا يجدى فى حمل التلاميذ على التمسك

بالمبادئ الخلقية السامية . وأن الطريق الوحيد لكى يتشرب الطفل هذه المبادئ هو أن تصبح جزءاً من نسيج حياته اليومية . فما هى خصائص المدرسة التى يمكن أن يتحقق ذلك فيها ؟

أغراض يتقبلها التلاميذ :

أولى هذه الخصائص أن تكون المدرسة مجتمعاً سعيداً ، تسود فيه فكرة الزمالة والاشتراك فى العمل . ولتلافى كل لبس ، أود أن أنبه إلى أن الزمالة ليس معناها انعدام سلطة الناظر والمدرسين ؛ إذ أن كل منظمة وكل جماعة من الناس ، لكى تتماسك أطرافها وتؤدى وظيفتها ، لا بد لها من رئيس نافذ الكلمة ، ومن توزيع مناسب للسلطة . ورب مدرسة تسير على أساس فكرة الزمالة وتحسن تطبيقها ، يكون النظام فيها أدق وأوفى منه فى مدرسة تسير على أساس فكرة السيطرة وتنقصها الروح والحيوية . والمسألة كلها تدور حول مفهوم كلمة « السلطة » ، والغاية من « النظام » .

ويمكن أن نحدد الغاية بأنها التأليف بين القوى الإنسانية المختلفة المكونة للجماعة ، وتوجيهها نحو غرض مشترك . فى المدرسة يجب أن يعمل المدرسون والتلاميذ معاً لتحقيق أغراض لها معنى فى نظر التلاميذ بقدر ما لها فى نظر المعلمين ، وتكون فى الوقت نفسه أداة صالحة لتربية التلاميذ . وبعبارة أخرى ، يجب ألا يراعى فى اختيار نواحى نشاط التلاميذ فى الفصل شرط واحد بل شرطان . فلا يكفى أن نسأل : «ما الذى يجب أن يتعلمه الأطفال من الحقائق والمهارات ؟ » ، بل ينبغى أن نسال : « ما وجوه النشاط التى تتضمن أغراضاً ذاتية ، يشعر التلاميذ بأهميتها وحيويتها من وجهة نظرهم ، وتتيح الفرصة فى الوقت نفسه لتعليم الحقائق والمهارات التى يجب أن يعرفوها ؟ » .

فلا نكتفى ، مثلا ، بالقول بأن التلميذ المتوسط عند مغادرته المدرسة الثانوية ينبغى أن يعرف قدراً من التاريخ الاجتماعى ، بل نضيف إلى ذلك أننا إذا أمكننا أن نواجه التلاميذ بمشكلة حية ، لها صلة بتجاربهم وميولهم ، ويقودهم بحثها إلى ميدان التاريخ الاجتماعى ، فهذا هو الطريق الصحيح الذى ينمى فيهم روح البحث الشخصى فى ذلك الميدان . ومن أمثلة ذلك التجربة التى قام بها ا . ه . ت . جلوفر (A.H.T. Glover) فى مدينة شفلد (Sheffield) ؛ فهو

لم يبدأ درسه بأن قال للتلاميذ : « نريد أن ندرس تطور المساكن » أو « نريد أن نقوم بمشروع عن المساكن » ؛ وإنما سألهم : « ما الأغراض التى من أجلها نعيش فى مساكن ؟ » . وبعد أن واجههم بهذه المشكلة ، أخذ يناقشهم فيها ، إلى أن شعروا بالحاجة إلى إجراء بحث عملى فى هذا الموضوع ، واستقر رأيهم على الاشتراك فى القيام به . وقد أبان كورت لوين (Kurt Lewin) وزملاؤه ، فى البحوث التى أجروها على أندية الشباب بأمريكا(١) ، أن جماعة من الأفراد عند ما يقررون القيام بعمل معين ، فإنهم يتقبلون الأغراض التى ينطوى عليها ذلك العمل ، ويتحمسون لها أضعاف ما يتحمسون إذا ألقيت عليهم الخطب أو المواعظ عن هذه الأغراض ، مهما تكن براعة الخطيب .

وإذا قلنا إن العمل المدرسى يجب أن يقوم على أغراض أو أهداف لها من القيمة فى نظر التلميذ مثل ما لها فى نظر المدرس ، فإنه ينبغى أن نلاحظ أن هذه الأغراض أو الأهداف يجب أن تتناسب مع أعمار التلاميذ ومستوى ذكائهم . ففى حالة تلاميذ فى سن السادسة أو السابعة ، يجعل مسائل النقود تدور حول العمل فى حانوت يديره تلاميذ الفصل . وليس معنى هذا أننا سنوقف تدريس العمليات الحسابية المتعلقة بالنقود على صورة دروس عادية ، بل معناه أننا نتخذ من العمل التجارى إطارا يحفز خيال التلاميذ ، ويجعل للعمليات الحسابية غرضاً ، ويضفى عليها مسحة من الحقيقة قد لا تتوافر لها بغير ذلك . وفى حالة تلاميذ فى سن الرابعة عشرة فى المدرسة الثانوية الحديثة (العملية) ، يمكن أن يكون هذا الإطار الواقعى تجربة على المخصبات ، أو على ما تغله الأنواع المختلفة من بذور الحس من المحصول . وإذا كان هؤلاء التلاميذ فى مدرسة ثانوية نظرية ، فالذى يحدث عادة هو أننا نترك التلاميذ يستمدون الحافز للعمل المدرسى من الامتحان وحده ؛ ولكننا إذا أردنا أن نثير فيهم الرغبة الحقيقية فى الدراسة ، نستطيع أن نتخذ لمسائل النقود إطاراً واقعياً من دراسة أسعار الأسهم والسندات فى الصحف اليومية ، أو من حساب الفائدة التى تدفع للتلاميذ على مدخراتهم فى صندوق التوفير ، أو حساب الأرباح التى يحصلون عليها من تشغيل أموالهم فى منحل المدرسة . أما فى حالة التلاميذ الممتازين الذين سيؤول أمرهم إلى الالتحاق بالجامعة ،

---

(١) انظر المقال المنشور فى عدد نوفمبر سنة ١٩٥١ من هذه الصحيفة ، عن « أندية الشباب وقادتها » ؛ وكذلك المقال المنشور فى عدد أكتوبر سنة ١٩٤٩ ، عن « التربية الحديثة : ما لها وما عليها » .

فإن مجرد مشكلة فكرية تكفى لأن تثير فيهم الرغبة فى البحث .

وليست مسألة إثارة شوق التلاميذ من الأهمية فى المحل الأول فى نظرى ، إذ أن شوق الأطفال ولذتهم لايمكن أن يكونا هدفنا الأساسى . ولقد اخترت كثيراً من أمثلتى من ميدان الرياضيات عن قصد ؛ لأن هذه المادة تتضح فيها الحاجة إلى التدريس المنظم أكثر من غيرها ، والتلاميذ محتاجون فيها إلى أن يتعلموا حقائق وأساليب معينة للبحث ، وإلى أن يدربوا على الاجتهاد والنظام . وليس معنى قولنا بوجوب جعل العمل المدرسى قائماً على أغراض مقبولة من التلاميذ ، وحافزة لهم على النشاط ، أن نجعل هذا العمل سهلا ، بل أن نجعل له معنى فى نظرهم ، بحيث يجئ الدافع إلى بذل الجهد من داخل نفوسهم ، لا من جانب المدرس . ولقد أثبتت نتائج أبحاث علم النفس الاجتماعى أن المصانع التى تتبع فيها طريقة « اشتراك الجماعة فى اتخاذ القرارات » يرتفع فيها مستوى الإنتاج ، ويقل الشعور بالضغط من الرؤساء . ثم إنه عندما يقوم التلاميذ بأعمال متصلة بأغراضهم ، تقل مشكلات النظام ، ويسهل خلق جو من الثقة المتبادلة والتعاون بين المدرسين والتلاميذ ؛ فضلا عن أن التلاميذ يشعرون أن العمل المدرسى مشبع لميولهم وباعث لذة حقيقية فى نفوسهم ، فيتولد فيهم شعور الاعتزاز بالمدرسة ، والانتماء إليها ، والولاء لها وللمثل التى تتمثل فيها . وهكذا تتهيأ الظروف كى تتشبع نفوسهم بمبادئ الاستقامة ، والشعور بالمسئولية ، والإخلاص للواجب .

الجماعات المتعاونة :

وأخيراً ، متى كان العمل المدرسى قائماً على أغراض حقيقية ، بحيث يجد التلاميذ فيه مجالا للخبرة الشخصية المباشرة ، فإن من السهل أن تنظم بعض أعمالهم بحيث يقومون بها فى جماعات أو « فرق » صغيرة . وبهذه الطريقة يتعلمون التعاون الوثيق مع الغير ، والولاء للجماعة ، والشعور بالمسئولية نحوها ؛ وقد سبق أن أشرنا إلى أهمية هذه الأهداف .

* * *

إن هذه الأساليب فى التعليم ليست جديدة كل الجدة ؛ فقد اتبع مثلها خيار المدرسين فى مختلف أجزاء العالم ، وفى مختلف العصور ، بوحى من بصيرتهم . ولعل أهم سبب أثار الجدل حول « الطرق الفاعلية » — أى الطرق القائمة على النشاط — أنها استعملت بواسطة أناس لم يعرفوا على وجه التحديد المقاصد التى من أجلها

وضعت . على أن إتقان هذه الطرق يأتى بالمران ؛ أما ما نحتاج إلى أن نؤكده بأقصى ما نستطيع من قوة ، فهو أن أحوال المجتمع قد تغيرت ، وما زالت فى تغير بعيد الأثر . فقد لا يكون من الأمور الخطيرة فى الماضى أن قلة من الأفراد فقط كانوا يتعلمون بطرق حية ، تنمى فيهم القدرة على الخلق والابتكار ؛ أما الآن فإن أخذ السواد الأعظم من أبناء أى أمة بهذه الأساليب قد أصبح مسألة حياة أو موت بالنسبة لها . فمستقبل الوطن يتوقف قبل كل شئ على استقامة المواطن العادى ، وشعوره بالمسئولية ، وقدرته على التعاون مع غيره .

التوجيه الاجتماعى للمناهج

للدكتور يوسف صلاح الدين قطب
الأستاذ المساعد بمعهد التربية للمعلمين بالقاهرة

— ١ —

تمر بالعالم فى الوقت الحاضر فترة من القلق الشديد ، وحالة من الاضطراب النفسى العميق ، كان لها أثرها فى مصر . فقد أيقظت الحرب العالمية الأخيرة كثيراً من الشعوب والدول ، ونما الوعى القومى لدى الكثير من الأمم الصغيرة ، وبدأ الاستعمار الغربى — اقتصاديا كان أو عسكريا — يتجسم أمامها كأهم عائق لتقدمها الاجتماعى والاقتصادى . ونادى القادة فى هذه الأمم بوجوب التخلص نهائيا من هذا الاستعمار ، ووجدت صيحاتهم صدى هائلا عند الشعوب . وقد اشتد الكفاح لتحقيق هذه الأهداف فى مصر وغيرها من بلاد الشرق الأوسط ؛ واختلطت به عوامل مختلفة ، يرجع بعضها إلى الظروف الاقتصادية التى تجتاح هذه البلاد وبعضها إلى قيام ذلك الصراع الهائل بين معسكر الدول الشرقية ومجموعة الدول الغربية . وقد وقفنا نرقب عن كثب سير ذلك الصراع ، ونشعر بضغط متزايد من الدول الغربية كى ننضوى تحت جناحها ، فى الوقت الذى نكافح فيه للتخلص من بقايا استعمارها ؛ بينما تفتح لنا الدول الشيوعية أذرعتها

لنرتمى فى أحضانها ، ونحن فى خوف مقيم من تحفزها لالتهامنا والقضاء على حضارتنا .

وإذا نظرنا إلى الميدان الداخلى ، وجدنا مشكلات لا تحصى ، من فقر ، ومرض ، وفساد ، واختلال فى الموازين الاجتماعية ، وانصراف عن القيم الخلقية ، وشلل فى الأداة الحكومية ، إلخ .

هذه صورة سريعة لما يسود البلاد فى هذه الفترة ، التى تمتحن فيها المبادئ والمدنيات السائدة في العالم امتحاناً عسيراً ، ولا يدرى أحد ما قد تتمخض عنه فى النهاية ، من صمود بعض المجتمعات وانهيار البعض الآخر . على أنه لا شك فى أن الحالة السائدة فى مجتمعنا تدعو إلى التفكير فيما يجب أن نعمله ، كى نحتفظ بوحدة المجتمع ، ونكفل نهوضه وتغلبه على الأخطار الخارجية والداخلية التى تهدده .

وأول ما يتجه إليه التفكير فى هذا الشأن هو التعليم ؛ إذ أن من المتفق عليه أن المدرسة فى أى مجتمع متمدين فى العصر الحديث هى أهم دعامة للتقدم ، بل هى أهم مؤسسة اجتماعية ابتكرها الإنسان للاحتفاظ بتراث حضارته ، وللعمل على تنميتها وتوجيهها الوجهة المرغوب فيها . ذلك لأن التعليم المنتظم فى المدارس لم يعد — كما كان فى الماضى وما زال فى بعض المجتمعات البدائية — مقصوراً على طائفة صغيرة من أفراد المجتمع ، القادرين على الوصول إلى نوع من التعليم الخاص لأغراض معينة ، بينما يكتفى بقية أفراد الشعب بما يتاح لهم تعلمه عن طريق المعيشة في المجتمع والمشاركة فى حياته . إذ بعد أن نمت العلوم الطبيعية وتقدمت إلى درجة عظيمة فى العصر الحديث ، وأقبل الكثير من المجتمعات على استخدام تطبيقاتها فى حياتهم ، وما نتج عن ذلك من تغيير طرق المعيشة والإنتاج ، وتقريب المسافات ، وسهولة الاتصال بين الأفراد والأمم ، وما صاحب ذلك كله من ثورات فكرية واقتصادية واجتماعية — بعد هذا كله أصبحت الحضارة سريعة التطور والتغير ، وتعقدت العلاقات الاجتماعية بين الأفراد والأمم ، لدرجة لم يعد من اليسير معها أن يترك أمر تربية النشء إلى مجرد المعيشة فى الحضارة السائدة ؛ وأصبح التعليم المدرسى المنتظم أمراً لا بد منه لإعداد كل فرد من أفراد المجتمع للحياة المثمرة فيه .

وقد اجتازت مصر هذه المرحلة منذ أعقاب الحرب العالمية الأولى

وبداية عهد الدستور ، فأخذت تتوسع فى نشر التعليم المدرسى بقدر ما سمحت به إمكانياتها المالية . ولكن هل وفقنا إلى جعل المدارس المصرية دعائم حضارتنا ، وقوة اجتماعية فعالة قادرة على توجيه هذه الحضارة ، وتجنيبها ما يتهددها من أخطار ؟ .

إنه لم يحدث فى تاريخ مصر أن كانت مسؤولية المدرسة بالجسامة التى هى عليها فى الوقت الحاضر . ويرجع ذلك إلى أننا قد وصلنا إلى درجة عالية من التوتر الاجتماعى ، وتعقدت مشاكلنا الداخلية والخارجية . وأصبحنا نمر فى فترة انتقال من مجتمع مستعبد إلى مجتمع ناهض ، له آماله وحيويته ، ويحتاج إلى مجابهة مشاكله الاجتماعية ، وتناولها بالعلاج السليم الذى تتضافر فيه جهود جميع أفراده . وقد اشتد إيماننا بأن التعليم المدرسى يساعدنا على تحقيق آمالنا والنهوض بمجتمعنا ، فزاد الإقبال على المدارس بصورة لم يسبق لها مثيل ، وزيدت ميزانية التعليم أيضاً إلى درجة لم تعرف من قبل ، وأصبحت المدارس تهيأ للملايين من التلاميذ . والمسئولية الخطيرة التى يلقيها المجتمع المصرى على عاتق المدرسة فى الوقت الحاضر هى إعداد هذه الملايين من الجيل الناشئ للحياة الناجحة فى حضارتنا المتطورة . على أساس فهم عناصر هذه الحضارة ، وإدراك نقط الضعف والقوة فيها ، وزيادة الحساسية لمشكلاتنا الاجتماعية . واكتساب الروح الصحيحة والطريقة السليمة التى تتبع لحل هذه المشكلات . فهل يقبل رجال التعليم ، وتقبل المدرسة ، هذه المسئولية ويشجعون هذا الإيمان الشديد بقوة التعليم المدرسى ؟ أم هم متخاذلون ومتمسكون بأن وظيفة المدرسة ما زالت كما كانت عليه منذ أكثر من مائة عام ، لا تتعدى تحفيظ بعض المعلومات . وإعداد التلاميذ للنجاح فيها ، ونيل الشهادات الدراسية التى تمكن حامليها من الالتحاق بالوظائف الحكومية ؟ وإذا نحن قبلنا هذا التحدى ، ووافقنا على أن تحمل المدرسة هذه المسئولية التى يلقيها المجتمع على عاتقها ، فما هى الوسائل التى اتخذناها لاعداد أفراد المجتمع للحياة فى هذه الحضارة ، والاشتراك فى تدعيمها والرقى بها ؟

هناك بطبيعة الحال عدد كبير من الأسئلة يخطر على البال فى هذا المجال . فمثلا ، ما هى طبيعة المناهج الدراسية وطرق التدريس فى المدرسة ؟ وعلى أى صورة تدار المدارس وتنظم حياتها ؟ وما هى صلة

المدرسة بالمجتمع الذى تقع فيه ، ومدى الخدمات التى تؤديها لهذا المجتمع ؟ وبمعنى أعم ما هو نوع الحياة فى المدرسة ؟ .

هذه المسائل جميعاً جديرة بالبحث ؛ ولكننا سنقتصر هنا على مسألة واحدة منها ، وهى : ما نوع المادة التى تختار لتدور حولها مناهج الدراسة والحياة المدرسية ؟ .

وهناك طرق مختلفة لبناء المناهج الدراسية . فهناك ، مثلا ، المدارس التى تركز مناهجها حول موضوعات العلوم المختلفة ، من طبيعة وكيمياء وتاريخ ولغة ورياضة إلخ ؛ ومدارسنا بوجه عام من هذا النوع . وقد قام التعليم المدرسى فى العصور القديمة والعصور الوسطى إلى عهد قريب على هذا الأساس ، على اعتبار أن المعرفة لها قيمة فى حد ذاتها ، بصرف النظر عن نوع هذه المعرفة ، أو صلتها بحياة الشخص الذى يحصلها . وبرغم انهيار الأسس التى قامت عليها مثل هذه المناهج الدراسية ، فان بساطتها ، وسهولة القيام بتدريسها ، ثم سهولة قياس نتائج مجهود التلاميذ وتحصيلهم فيها — كل هذا قد أدى إلى استمرار هذا النوع من المناهج إلى الوقت الحاضر. حقيقة إنه قد أدخلت عليها عدة تعديلات ؛ فلا شك أن المتتبع لمناهج المدارس المصرية خلال ربع القرن الأخير يدرك أنه قد بذلت محاولات عدة لتنقيحها . ولكن الحقيقة الثابتة هى أن شقة الخلاف ما زالت واسعة بين ما تسير عليه هذه المدارس فى مناهجها وبين الآراء التربوية الحديثة ، التى تنادى بوجوب توجيه المناهج إلى الناحية الاجتماعية على الأساس الذى أوضحناه فيما سبق .

إنه لمن العجيب حقًّا أن يبذل المجتمع المصرى سنويًّا كل هذه الملايين من الجنيهات على التعليم المدرسى ، ثم لا تهتم المدرسة بعد ذلك بدراسة حاجات هذا المجتمع ومشاكله ، كما لو كانت هذه الملايين تنفق لتحفيظ معلومات مجردة سرعان ما تنسى . ومن الأمثلة الطريفة التى تدل على مدى إهمال المدرسة دراسة المشاكل الاجتماعية ، أن كاتب هذا المقال كان يشترك فى خريف عام ١٩٤٩ فى لجنة للاختبار الشخصى للطلبة المتقدمين للالتحاق بمدرسة المعلمين العليا — وكانوا من الحاصلين على شهادة الدراسة التوجيهية من شعبة الرياضة ؛ وحاولت اللجنة مناقشة أحد الطلبة فى مشكلة اجتماعية كانت تشغل أذهان المصريين فى ذلك الوقت بالذات ،

وهى مشكلة تقسيم الدوائر الانتخابية ، واختلاف الأحزاب السياسية عليها ؛ فما كان من الطالب إلا أن اعتذر عن عدم إمكانه التحدث فى هذه المشكلة بأنه من شعبة الرياضة ، وبأن مثل هذه المسائل الاجتماعية من اختصاص طلبة شعبة الآداب بالمدارس !! فهل بعد هذا دليل على أن المدرسة قد أهملت النمو الاجتماعى لهذا الطالب ، لدرجة أنه لا يدرى شيئاً عن مشكلة حية قائمة فى مجتمعه ، ولعلها كانت تمسه شخصيا ، إذ أنه كان فى سن تسمح له بإعطاء صوته فى تلك الانتخابات المرتقبة ؟

قد يعترض على إيراد هذه القصة بأنها مثال لحالات شاذة . ومع ذلك فلنبحث ما الذى تؤديه مناهجنا الحالية من فوائد لمجتمعنا وحضارتنا ، أكثر من إعدادها لنسبة ضئيلة من تلاميذ المدارس للتخصص فى الجامعة . ولنأخذ مثلا مناهج العلوم الحالية . إنه لا شك أننا نتفق جميعاً على أن تقدم حضارتنا ، وحل الكثير من مشاكلنا الاجتماعية ، يتوقف على حسن استخدام العلوم الحديثة وتطبيقاتها لهذا الغرض ؛ فهل مناهج العلوم فى مدارسنا تساعد تلاميذنا على إدراك هذه العلاقة ؟ ونحن نعلم أن للعلوم طريقة خاصة فى البحث والتفكير والتطبيق ، هى ما نسميه بالطريقة العملية والروح العلمية ؛ فهل مناهج العلوم الحالية تجعل تلاميذنا يفهمون معنى العلوم فهما صحيحاً ، ويقدرون هذه الطريقة حق قدرها ، بحيث يطبقونها فى نواحى حياتهم الأخرى ؟ هل تساعد هذه المناهج من يصل من التلاميذ إلى مركز من مراكز الإدارة أو الحكم أو النيابة عن الأمة على أن يتعاون ، ويناقش ، ويتبادل الرأى فى مشاكلنا الحيوية مع العلماء المختصين ، على أساس من الفهم الصحيح ؟ وهل تسد هذه المناهج بعض حاجات التلاميذ الشخصية أو الاجتماعية ، وتعمل على إشباع ميولهم ؟ وهل تمكن هذه المناهج من يدرسها من الاستمتاع بقراءة كتاب علمى فى وقت فراغه ؟ إن ما يحدث فى غالب الأحيان هو أن يبدأ التلميذ متشوقاً لدراسة هذه المادة وللدخول فى المعمل ، ثم لا يلبث أن ينفض عنها ، بل يبغضها ، وإن كان يضطر اضطراراً إلى حفظ الحقائق والمعلومات المتصلة بها .

إن هذه الأسئلة وأمثالها يجب أن تعتبر المقياس الذى نقيس به مدى نجاح مناهج المواد المختلفة فى مواجهة المسئولية الملقاة على عاتق المدرسة ،

وتحقيق مساهمتها في إعداد الأفراد للحياة فى المجتمع . وإذا كنا لا نعنى فى مدارسنا بمثل هذه المقاييس ، ونكتفى بالتساؤل عن القدر من المادة الذى درسه التلميذ ، فكأننا نلقى بتلك الملايين من الجنيهات سنويا كى نقنع أنفسنا أن لدينا تعليما مدرسياً منتظما ، وكى نضع على جباه الآلاف من التلاميذ الذين يتخرجون سنويا من المدارس بطاقات نسميها شهادات دراسية ، إن دلت على شيء فعلى صبرهم وقوة احتمالهم لدراسة هذه المناهج ، دون أن يستفيدوا أو يستفيد المجتمع منها شيئاً يذكر . بل ليت الأمر يقف عند هذا الحد ، فتهون الخسارة ؛ فإنه يحتمل أن يصبح هذا العدد المتراكم من خريجى المدارس ، الذى لم يوجه توجيهاً اجتماعيا سليماً ، أداة هدم لحضارة هذا المجتمع ، فتحل الكارثة ونخسر كل شيء .

كل هذه المقدمات تؤدى إلى نتيجة حتمية نجملها فى العبارة الآتية ، وهى أن مناهج الدراسة بصورتها الحالية فى مدارسنا لا تمكن المدرسة من مجابهة المسؤولية التى يلقيها المجتمع على عاتقها ، فى هذه الفترة الدقيقة من تطورنا الاجتماعى وسط هذا العالم المضطرب ؛ إذ أن هذه المناهج لا تساعد على إعداد النشء للحياة فى هذا المجتمع ، وللعمل على التقدم والنهوض بحضارتنا وحل مشاكلنا . ولهذا أصبحت الحاجة ماسة جدا إلى إعادة النظر فى هذه المناهج وتنظيمها بما يحقق هذه الغاية الاجتماعية .

وهناك أكثر من طريقة لبناء المناهج المدرسية على هذا الأساس ؛ على أننا يجب أن نذكر أنه ليس من السهولة بمكان أن نقترح لمدارسنا نوعاً من هذه المناهج على أساس التفكير النظرى ، بل يجب أن تقوم المناهج الجديدة على أساس من التجريب والاختبار والبحث . وسأقدم للقراء ، على المثال سبيل لذلك ، وصف التجربة التى نجريها فى هذه الناحية بالمدارس النموذجية التى يشرف عليها معهد التربية ؛ وموعدنا بذلك العدد القادم .

الشريرة ، اقتداء بما أوجبه الله تعالى على نساء النبى صلى الله عليه وسلم . وهو موضوع لايتصل اتصالا مباشراً بحياة صغار البنين فى المدارس الابتدائية ، ولا يسهل على المعلم فيه أن يخوض معهم فى تجنب الكلام اللين المريب ، الذى يدعو خبثاء الرجال إلى الطمع فى النساء . فليس فى اختيار الآية أساس روحى مباشر ، يفيد صغار الأولاد فى حياتهم الحاضرة . ولا أشك فى أن مثل هذا الدرس سيبدأ وينتهى ، كما يبتدىء وينتهى أى درس من دروس المطالعة العادية ، بشرح مفردات الآية ومعانى الجمل التى تتألف منها ، وأن التلاميذ سينصرفون عنه بقلوبهم وعقولهم ، لأنه لايمس مشكلة من مشكلات حياتهم الحالية المباشرة ، ولا يعالج موقفاً من مواقفها ، ولايتحقق فيه ما نرجوه من ربط الدين بمواقف الحياة الفعلية للتلاميذ ، وتبصيرهم بالفوائد العملية التى يجنيها الفرد من أوامر الدين ونواهيه ، حتى تصبح جزءاً من نفوسهم ، بدلا من أن تصبح جزءاً من محفوظاتهم .

والمثل الثانى درس فى الآية الكريمة « والذين يكنزون الذهب والفضة ، ولا ينفقونها فى سبيل الله ، فبشرهم بعذاب أليم . يوم يحمى عليها فى نار جهنم ، فتكوى بها جباههم وجنوبهم وظهورهم ، هذا ماكنزتم لأنفسكم ، فذوقوا ما كنتم تكنزون » . فإن الأولى بسماعه هم أولئك الأغنياء المقترون ، الذين تتجمع لديهم أكداس الذهب وأكوام الفضة ، فيكنزونها ولا ينفقون منها فى سبيل الله شيئاً . أما الطفل الصغير ، الذى لاتكاد تتجمع فى يده بضعة قروش أو ملاليم ، فليس بحاجة إلى سماعها فى هذه المرحلة من حياته . وما أغناه فى هذه السن المبكرة عن تصور جهنم ، بنارها المتأججة ، وزبانيتها الذين يكوون الجباه والجنوب والظهور ، وهو الناشىء الذى ينبغى أن نملأ صدره أملا فى الحياة الحاضرة ، ورجاء فى الغد المنتظر .

ولايتسع المقام لذكر أمثلة من الآيات القرآنية التى يمكن أن يدرسها الأطفال فى المدرسة الابتدائية ، فيجدوا فيها ما يناسب حياتهم ، وما يحل كثيراً من مشكلاتهم ، وما يتصل اتصالا مباشراً بمراحل نموهم وعلاقاتهم بأهليهم وصحبهم ؛ فهى أكثر من أن تعد . ولسنا نفضل فى القرآن آيات على أخرى ، فكلها جديرة بالدراسة والمعرفة والتقديس ؛ ولكن الذى نعيبه على كتبنا ومناهجنا الا تتخير منها ما يغرس اتجاهات معينة فى مرحلة معينة من مراحل النمو عند الأطفال .

والخلاصة أن التربية الدينية فى المرحلة التعليمية الأولى عملية قوامها المحاكاة ، وتقليد المثل العليا من الأخلاق الكريمة والفعال الحميدة ، تتم فى بيئة صالحة ، وتغرس فى النشء اتجاهات عميقة ، تلازمهم ما عاشوا ، ويلزمونها فى حياتهم الخاصة والعامة . وليس قوام هذه التربية الاقتصار على استظهار الآيات القرآنية والأحاديث الشريفة ، وترديدها دون فهم معانيها وغاياتها والحكمة التى تنطوى عليها .

ويمكن لتحقيق التربية الدينية فى هذه المرحلة على أسس سليمة . بعيدة الأثر فى نفوس الأطفال ، أن نضع لها المبادئ العامة الآتية :

أولا — أن تؤمن المدرسة جميعاً بأن البيئة الصالحة النقية هى عماد التربية الدينية . وأن الاتجاهات الدينية السليمة لا تغرسها فى نفوس الناشئين الخطب والمواعظ والإرشادات ، بقدر ماتغرسها القدوة الصالحة والفعال الحميدة .

ثانياً — أن يحكم المعلم الصلة بين تعاليم الدين وأوامره ونواهيه وبين أمثلة كثيرة من حياة التلميذ الواقعية ، ليلمس حكمة تلك التعاليم وفلسفة هذه الأوامر والنواهى . وبغير ذلك تقف الآيات والأحاديث فى عقل الطفل مستقلة بذاتها عن حياته وأفعاله وتصرفاته ، ثم لا تلبث أن تزول كأى نوع من أنواع المعلومات المجردة والأفكار الخامدة .

ثالثاً — أن نراعى فيما نقدمه للطفل من معلومات دينية مرحلة نموه ، ومدى تفكيره ، وتأثره النفسى بتلك المعلومات والمعتقدات .

رابعاً — أن تعمل المدرسة على تكوين المواطن الذى يؤمن بدينه ، ويعمل بأوامره ونواهيه ، دون أن تنطوى نفسه على تعصب ممقوت ، أو احتقار لما عداه من عقائد وأديان .

فى هذا العام ما سبق أن درس لمثيلتها فى العام السابق ؛ فالمناهج لاتكون وظيفية إلا إذا تغيرت المادة بحيث تكون دائماً ملائمة للتلاميذ الذين نقوم بالتدريس لهم بالذات .

٥ — أننا نعنى بعقاب المخالفين أكثر من عنايتنا باكتشاف أسباب السلوك المنحرف.

فالعقاب هو الطريقة التقليدية لمعالجة الذين يسلكون سلوكاً غير سوى ، دون محاولة استقصاء أسباب هذا السلوك . أما المناهج الحديثة فتقوم على أساس خطة واضحة للتوجيه والمواءمة ، الغرض منها مساعدة التلاميذ على إزالة ما يعتمل فى نفوسهم من صراع ، وحل ما يعترض حياتهم من مشكلات . فالعقاب لا محل له فى خطتنا الجديدة للتربية ؛ وإنما المهم هو البحث عن أسباب الانحراف ، والعمل على إزالتها ، مع توجيه التلميذ المنحرف توجيهاً سليماً .

٦ — أننا كثيراً ما نميل إلى أن نعلم بنفس الطريقة التى تعلمنا بها .

فلو أننا لاحظنا أنفسنا ملاحظة دقيقة، لوجدنا أننا نحاول فى معظم الأحيان أن نصوغ طريقتنا فى التدريس على نمط الطريقة التى تعلمنا بها ؛ ومعظمنا قد تعلموا على الأساليب التقليدية التى تجعل محور عنايتها مادة الدراسة . ويتطلب التخلص من هذه النزعة كثيراً من قوة الإرادة ، لأنه يعنى الانحراف عن الطريق السهل . فليس أيسر على المعلم من أن يقول لتلاميذه : موضوع درس الغد هو كذا ، وتجدونه مشروحاً فى كتاب كذا، من صفحة ٣١ إلى صفحة ٤٦ ؛ فعايكم أن تتذكروا هذه الصفحات ، وتستعدوا لما ألقيه عليكم من الأسئلة عنها .

إن الدراسة فى الكليات التى تعلمنا بها كانت فى الغالب تقوم على الاستماع للمحاضرات ، وكتابة المذكرات ؛ حتى إذا جاء وقت الامتحان، أعاد الطالب إلى المدرس ما تلقاه عنه من ألفاظ وأفكار . فهل من عجب أن ننزلق إلى هذا النوع من التدريس عندما أصبحنا مدرسين؟ أليس هذا أهون السبل ؟

أما المناهج الحديثة ، فإنها لا تعترف بالحدود الضيقة التى يرسمها الكتاب المدرسى ، ولاتثمر ثمرتها المرجوة إذا ما حاول المدرس أن يتحمل عبء العمل والكلام وحده أثناء الدرس ، وتفقد كل ما فيها من حيوية إذا طولب التلاميذ بتكرار كلام المدرس أو الكتاب كالببغاوات. فالمجتمع بأجمعه هو الكتاب الذى يعتمد عليه المنهج الذى يرمى إلى معاونة التلاميذ على حل مشاكلهم ؛ وليس تقسيم المواد

سوى وسيلة لتنظيم الرجوع إليها والإفادة منها فى حل مشكلات الحياة . إن الحياة المثمرة فى المجتمع الحديث تأبى هذا التقسيم المفتعل للمواد ، ولا تعترف بنظام جامد للفرق الدراسية ، ولا تقاس قيمتها بالدرجات التى يحصل عليها التلميذ فى الجغرافيا أو اللغة . فالخبرات التى يمر بها التلميذ فى الحياة الحديثة يستحيل تقسيمها إلى لغات ، ورياضة ، وتاريخ وموسيقى ، إلخ ؛ لأنها تتضمن هذه جميعا وغيرها من المواد العديدة التى تستغلها .

ومن ثم لابد أن نذكر دائماً أن المنهج الحديث لا يمكن أن ينجح إذا ظل تدريسنا يقتفى أثر الطرق القديمة التى تعلمنا بها .

٧ — أننا نعتقد أن دراسة المواد الشكلية فى ذاتها تفضى إلى تكوين عادات سلوكية طيبة فى الميادين التى تمثلها .

فكثير من المدرسين ، ومعظم الناس ، يعتقدون أن دراسة قواعد اللغة دراسة شكلية ، تؤدى إلى حسن استخدام اللغة فى الحديث والكتابة . ولكن البحوث التى أجريت فى العشرين عاماً الأخيرة أدت إلى تقويض أسس هذا الاعتقاد ؛ ولذلك نرى المناهج الحديثة تعترف بأن الطريقة الصحيحة لتعلم اللغة هى استخدام اللغة السليمة فى الحديث والكتابة فى البيت والمدرسة .

كذلك نعتقد أننا لو تعلمنا مبادئ الديمقراطية من الكتب ، فإننا نصبح مواطنين صالحين فى مجتمع ديمقراطى . وهـــذا بلا شك اعتقاد خاطئ ؛ فالديمقراطية لا تصبح حقيقة واقعة إلا إذا كانت جزءاً من حياة الفرد ، فى البيت ، والمدرسة ، والأندية ، والمجتمع بصفة عامة . ولذلك يهتم المنهج الحديث باستخدام الأساليب الديمقراطية فى معالجة مشكلات الأطفال وحلها ؛ وهو لذلك يتجاوز فى تأثيره نطاق المدرسة ، إذ يؤدى إلى تطبيق هذه الأساليب الديمقراطية فى شتى مواقف الحياة .

٨ — أننا نشعر أنه يجب علينا أن نساير الكتاب المدرسى .

فالكثيرون منا قد يقعون فى الحيرة إذا ما غاب عنهم الكتاب المدرسى . ولكن الكتب المدرسية وجدت فى بادىء الأمر عندما كان المدرسون ناقصى الإعداد والدربة ، فكانوا فى حاجة إلى مصدر ثابت يرجعون إليه . أما اليوم

فلا يمكن أن يعتبر الكتاب المدرسى مرجعاً نهائياً فى حل مشكلات الحياة المتشابكة ؛ فهو ليس أكثر من مرشد .

ولسنا ننكر أن الكتب المدرسية قد تنجح فيما وضعت له ، وهو تعليم حقائق معينة ، وإمداد المدرس بعكاز يعتمد عليه . وقد ألفنا أن نعتمد عليها فى الماضى لأنهـــا تسهل عملنا ؛ ولكن قيمة المادة لا تقاس بمدى ما يوفره الكتاب على المدرس من جهد ، بل تقاس بمقدار ما يسديه إلى التلاميذ من معاونة فى مواجهة مشكلات الحياة وحلها . وقد استطاعت التربية الحديثة أن تتجاوز الحدود الضيقة التى تفرضها الكتب المدرسية ، وجدران غرف الدراسة ، واحتضنت جميع نواحى حياة التلاميذ فى المجتمع .

٩ — أننا نعتقد أن من الضرورى تدريس مواد معينة لجميع التلاميذ فى المدارس الثانوية لمجرد أنها لازمة لدخول كليات الجامعة .

إن هذا الاعتقاد ، على الرغم من مجافاته للحقيقة فى كثير من نواحيه ، راسخ فى أذهان الكثيرين من المشتغلين بالتدريس وغيرهم . ولكن بدلا من أن نفرض على التلاميذ جميعاً دراسة مواد معينة لأنها ضرورية لمن يريدون اللحاق بالكليات ، ألا يحسن بنا أن نقيم مناهج الدراسة على أساس حاجة الجميع إلى المعلومات التى تعينهم على مجابهة مواقف الحياة المختلفة . فهناك معارف معينة ينبغى أن يطالب بها جميع التلاميذ ؛ وقد تكون هذه المعارف لازمة أو غير لازمة للقبول بالكليات ، فهذا ليس بذى بال ؛ وإنما المهم أنها ضرورية للحياة فى المجتمع فى الوقت الحاضر .

١٠ — أننا نحاول أن نجعل المنهج ملائماً للمبانى المدرسية ، بدلا من أن نجعل المبانى ملائمة للمنهج .

فالمنهج ينبغى أن يوضع على أساس حاجة التلاميذ ، ثم يعمل بعد ذلك على تهيئة الوسائل المادية الملائمة لتحقيق أغراضه . ولكن من المدهش أن العكس هو ما يحدث الآن ، وأننا نضع العربة قبل الحصان . إن المبانى المدرسية ، ليس المهم فيها أن تعجب الكبار ، وتنشأ على الطراز الهندسى الذى يفضلونه ، بل المهم أن تفى بحاجات التلاميذ قبل كل شىء . وكثير من المناهج الجيدة تخفق بسبب محاولة

تطبيقها فى أبنية لا تتيح الفرصة لإشباع حاجات التلاميذ إلى الحرية فى التعبير والنشاط.

١١ — أننا نعتقد أن كل ما له معنى بالنسبة إلينا سيكون له معنى بالنسبة للتلاميذ. والحقيقة انه ليس ثمة دليل يؤيد ذلك. فلكى يكون الشيء الذى يدرس ذا معنى للطفل، لا بد أن يكون نافعاً فى حل مشكلات يحس بها فى حياته الحالية. ولذلك كان من أغراض المنهج الحديث تزويد التلاميذ بخبرات لها وزنها ودلالتها بالنسبة إليهم، لا بالنسبة إلى الكبار.

١٢ — أننا نفترض أن المادة التى نقدمها للتلاميذ سوف تعود عليهم بالنفع من الوجهة العقلية، ولا نحاول مطلقاً أن نفكر فيما قد تجره عليهم من ضرر نفسى أو جسمى أو وجدانى. فقد تصلح إحدى القصائد مثلا لتدريب ذاكرة بعض التلاميذ، ولكنها قد تسبب اضطراباً وجدانياً عند البعض الآخر؛ مثلها فى ذلك مثل العدو لمسافات طويلة، فإنه قد يكون تمريناً رياضياً بالغ النفع لبعض الناس، بينما هو مجهد لقوى غيرهم إجهاداً قد ينجم عنه ضرر جسمى بليغ.

١٣ — أننا نفترض أن التلميذ، إذا هجر المدرسة لقلة اهتمامه بما تقدمه له، فإن ذلك فى صالح الطفل والمدرسة معا. فكثيراً ما يقول المدرسون عن أحد التلاميذ إنه قد أحسن صنعاً بتركه المدرسة، ما دام لا يستطيع مسايرة زملائه فى تلقى الدروس. ولكن التلميذ لا ينصرف عن المدرسة فى العادة إلا لأنها لا تسد حاجاته التى يشعر بها، فلا يرى سبباً يحفزه على الإقبال على دروسه. ومعنى ذلك أنه أصبح لا يدرك للمدرسة قيمة بالنسبة إليه، فيصبح من اليسير عليه أن يلتمس هذه القيمة فى أوجه النشاط خارجها. وبذلك تكون المدرسة قد خسرته، كما يحتمل أن يخسر المجتمع فيه قدرات كامنة كان فى الإمكان أن ينتفع بها. فالمناهج الحديثة ترمى إلى استبقاء هؤلاء الأفراد الذين ينصرفون عادة عن المدرسة قبل استكمال تعليمهم.

* * *

وبعد، لقد كشفنا عن ثلاثة عشر عاملا من العوامل التى تناهض تطور المناهج، فإذا كان بعض هذه العوامل يؤثر فى تفكيرك فلتعمل على التخلص منه. إنه لا يجوز أن تسجل علينا الأجيال القادمة أن السبب الرئيسى لجمود المناهج يرجع إلى تفكير رجال التربية أنفسهم.

الفنون النسوية فى مناهج التعليم العام للبنات

للدكتورة رمزية الغريب
المدرسة بمعهد التربية للمعلمات

يعالج هذا المقال مشكلة هامة من مشكلات تعليم البنات. وقد شرحت فيه الكاتبة الفاضلة الأغراض العامة التى تقصد من تعليم الفنون النسوية ، ووصفت بعض العيوب التى تحول دون تحقيقها ، وتقدمت ببعض الاقتراحات لعلاج تلك العيوب . ويسرنا أن تتقدم الاخصائيات فى تدريس هذه الفنون بابداء آرائهن فى كل ذلك .

تحتل الفنون النسوية مركزاً ممتازاً فى مناهج التعليم العام للبنات فى الدول التى بلغت شأواً عظيما من الرقى فى تنظيم التعليم ، وذلك لما لها من قيمة تربوية ونفعية للفتاة . والواقع أن دراسة النشأة التاريخية لمدارس البنات تثبت أن عهدنا بهذه المدارس ليس ببعيد ، فهى حديثة جداً إذا ما قورنت بمدارس البنين ؛ ولذلك كان لها حظ الافلات من المرحلة التقليدية التى مرت بها مدارس البنين ، تلك المرحلة التى سادت فيها العلوم النظرية الأكاديمية ، بسبب أن تلك المدارس كانت تعد الأقلية المنتقاة من المجتمع لحياة السيادة العقلية والاجتماعية ، عن طريق مناهج أكاديمية أطلق عليها اسم « الدراسات الحرة » (Liberal Studies) .

وكانت قيمة هذه الدراسات فى نظر الفلاسفة ورجال التعليم فى ذلك العهد ترجع إلى أن العقل لا اليد هو وسيلة تحصيلها الوحيدة . أما الخبرات والعلوم العملية ، فقد نظر إليها نظرة أقل ، باعتبارها من شأن الطبقات الدنيا فى المجتمع ، تلك الطبقات التى لاحق لها فى التعليم الأكاديمى الحر . ويمكن إرجاع منشأ هذا النوع من التعليم إلى العصر اليونانى الرومانى ؛ ثم استمر فى العصور الوسطى والحديثة ، ولا زالت المدارس الثانوية إلى الآن تعانى من هذه النزعة اللفظية التجريدية ، وإهمال النواحى العملية من الخبرة الإنسانية .

كان هذا فى مدارس البنين التقليدية . أما مدارس البنات فقد كان لها شأن آخر . فقد نشأت وترعرعت فى الوقت الذى عرفت فيه الأمم قيمة تعليم سواد الشعوب ، من البنات والبنين على السواء ، تعليما نافعاً ، متصلا بحياة النشء اليومية فى المجتمع الحديث الشديد التعقيد .

وهكذا عنى واضعو نظم التعليم فى الأمم المختلفة عناية خاصة بنشر التعليم بين فتيات الأجيال الحاضرة ، بعد أن عرف للأم قيمتها فى خلق الشعوب ؛ وحرصوا على أن يحقق التعليم العام للفتاة العصرية الأهداف المختلفة المطلوبة ، وهى تشمل تزويد الفتاة بنوع من التعليم الابتدائى فى اللغة ومبادئ الحساب والعلوم العامة ، ثم سد حاجتها كمراهقة فى التعليم الثانوى ، وتربيتها تربية تخلق منها نوع المواطن الصالح ، كى تقوم بما يلقى على عاتقها من تبعات اجتماعية خير قيام ؛ فضلا عن مد الفتيات بنوع من الثقافة يمكّن من تردن منهن من الالتحاق بكليات الجامعات والمعاهد العليا . ومعنى ذلك أن مدارس البنات أخذت على عاتقها أن تجمع فى مناهجها كل أنواع الخبرات والتجارب التى تسهل على الفتاة القيام بأعباء الحياة الحالية بمرونة وإتقان ، فجمعت بين المواد الأكاديمية العلمية وبين الخبرات والتجارب العملية فى نواحى حياة الفتاة المختلفة ، بصفتها ربة بيت وأما تعنى بعقول أبنائها وقلوبهم . وقد تساءل القوم عن أنواع الخبرات الضرورية للفتاة ، بحيث يمكن أن تكون جزءاً من مناهج تعليمها ؛ واتفق على أن هذه الخبرات الضرورية هى التدبير المنزلى ، وتربية الأطفال ، والخياطة ، وأشغال الإبرة (الفنون الطرزية) والفنون الجميلة : والموسيقى . وهكذا أصبح لهذه المواد مكان بين مواد المنهج فى المدارس الابتدائية والثانوية للبنات ، وأصبحت تقليداً جرى عليه واضع المنهج كلما فكر فى فتح مدرسة للبنات .

وقد سارت مدارس البنات المصرية على هذا التقليد منذ مدة طويلة ، بل زدنا عليه أن فتحنا أنواعاً من المدارس جعلنا دراسة الفنون النسوية محور الدراسة فيها . ولكن هل نجحنا فى تحقيق الهدف الذى تدرس هذه الفنون من أجله ، وهو إعداد البنت للحياة ؟

إن دراسة مناهج المواد العملية وطرق تعليمها فى المدارس المصرية تكشف لنا عن أن هذه المواد قد أخفقت فى تحقيق الغرض المقصود منها . ويرجع هذا الإخفاق إلى أسباب معقدة مختلفة ، منها أن نوع التعليم القائم فى المدارس

المصرية ، ونوع المناهج وطرق التعليم والفلسفة التى بنيت عليها ، قد عزلت بين المواد المختلفة ، وقسمتها إلى مواد نظرية أكاديمية ، تعطى كل العناية لأنها المواد التى سيتقدم التلاميذ للامتحان فيها ، ومواد عملية أقل أهمية ليس لها وزن فى تقدير التلاميذ العام ، ولذلك كانت عناية المعلم والمدرسة بها أقل. هذا فضلا عن أن مناهج هذه المواد العملية نفسها وطرق تعليمها قد باعدت بينها وبين الحياة ، وحولتها إلى نوع من « الروتين » السخيف الذى برمت به التلميذات وانصرفن عنه ؛ وأصبحت حصص هذه المواد التى كان يجب أن تكون حصص تجارب وخبرات حية ، حصصاً بغيضة ، تافهة ، لا فائدة منها . والأمثلة كثيرة على تفاهة الدور الذى تقوم به هذه المواد السوية فى مناهج تعليم البنات فى مصر ، وعلى عقم طرقها .

فالموسيقى مثلا ، ذلك الفن الجميل الرقيق الذى اعترفت الدول الراقية بما له من فائدة تربوية كبيرة ، لاتخرج فى مدارسنا المصرية عن كونها بعض مبادئ موسيقية أولية تفرض على التلميذات فرضاً ؛ وقد خصص لها فى الجدول المدرسى مدة تتراوح بين الساعة والساعتين ، تقضيها التلميذات فى نوع من التكرار الآلى للسلم الموسيقى ، دون أن يسمح لهن بالمران العملى على البيانو أو أية آلة موسيقية أخرى . فإذا عرفنا أن قليلات من بين التلميذات من لديهن فى المنزل بيانو أو غيره من الآلات الموسيقية ، اتضح لنا كيف أن الموسيقى قد حولت إلى نوع من الدراسة النظرية أو « الصم » الآلى الممقوت ، الذى لا معنى له ، والذى من شأنه أن يصرف التلميذات عن هذا الفن الجميل الرقيق . إذ مافائدة التكرار الآلى فى فن لا يمكن الإلمام به بدون الخبرة الشخصية والمران العملى ؟ إن استخدام التكرار الآلى المبنى على الحفظ ، إن جاز فى إحدى المواد الأخرى ، فإنه لا يجوز بتاتاً فى تعلم الموسيقى .

ولدينا فى أشغال الإبرة كذلك أمثلة تدل دلالة واضحة على حاجة مناهجها وطرقها إلى إصلاح شامل . إذ تقضى تلميذات المدرسة الابتدائية الوقت فى تعلم بعض « غرز » تطريز غير مناسبة لسنهن ، ولا معنى لها فى تجاربهن ؛ ولذا كانت لا تعنى أكثر من تمرين ثقيل ليس له قيمة عملية فى حياتهن فى تلك المرحلة المبكرة . وفى المدرسة الثانوية يستمر هذا العيب ،

وتستمر مناهج أشغال الإبرة بعيدة عن حياة التلميذات وميولهن . إن السنة الدراسية تضيع كلها مثلا فى تفصيل وحياكة ثوب لطفل حديث الولادة ؛ فأى ميل وأى تشوق يدفع التلميذات إلى الإقبال على تعلم الحياكة ، وهن عاجزات عن أن يرين فيما يعملن أية صلة بحاجاتهن الحاضرة ؟ حقاً لقد نسيت المعلمة أن عمل « الغرز والعينات » ليس هدف مناهج أشغال الإبرة ، وإنما هو وسيلة لعمل الملابس والمعدات اللازمة للفتاة ، بحيث تجد فيها حافزاً لها على العمل والنجاح .

ويعانى التدبير المنزلى ما تعانيه الفنون الطرزية والموسيقى من البعد بين مناهجه وطرقه وبين حياة التلميذات . إذ تبدأ تلميذات المدرسة الابتدائية فى تعلم عمل أنواع الكعك والحلوى المحشوة باللوز والجوز والفستق وغيرها ، وقلما تأخذ المعلمة بعين الاعتبار أن أغلبية تلميذاتها عاجزات عن تجربة ما يتعلمنه بالمدرسة فى منازلهن ، لكثرة تكاليف هذه الحلوى من جهة ، ولأنها لا تكوّن قوام غذائهن من جهة أخرى . فهن أحوج ما يكون لتعلم طريقة طهى الخضروات العادية بدون إتلاف قيمتها الغذائية ، وأجهل ما يكون بعمل وجبات الغذاء الرخيصة ، التى تحتوى على معظم الفيتامينات التى تحتاجها الأجسام . ولا شك أن هذه مشكلة خطيرة يجب أن نضعها نصب أعيننا فى مصر ؛ إذ أن غذاءنا إما سمين يحتوى على كثير من النشويات وقليل من الخضروات ، وإما هزيل حقير لايغنى من جوع .

ولم يقتصر الأمر على عيوب مناهج الفنون النسوية وطرق تعليمها ، وإنما نلاحظ على تعليم البنات فى مصر شيئاً من عدم الاستعداد فى تنظيم مدارسه ، يرجع بطريق غير مباشر إلى عدم وضوح مركز الفنون النسوية فى مدارس البنات ، وعدم ظهور الدور الذى يجب أن تلعبه تلك المواد فى مناهج تلك المدارس ، الأمر الذى جعل القائمين على تنظيمها فى وقت من الأوقات يطيلون مرحلة الدارسة الابتدائية للبنات عنها للبنين . بحجة وجود الفنون النسوية ضمن مواد المنهج ؛ ونسوا أن هذا لايجوز إلا إذا اعتبرت مناهج المدرسة عبارة عن عدد من المواد الجافة ، المنفصل بعضها عن بعض ، لا فرق فى ذلك بين المواد الأكاديمية والعملية . فى هذه الحالة تكون إضافة ثلاث مواد نسوية ، لا تقل بعدا عن حياة التلميذات عن بقية مواد المنهج ، أمراً يعمل حسابه فى

التنظيم المدرسى من حيث طول المدة أو قصرها . أما إذا اعتبرت هذه الفنون حقول تجارب للأفكار النظرية التى تتكون منها بقية مواد المنهج . ووسيلة للتقريب بين ما يدرس من معارف فى المدرسة وبين الحياة ؛ فإن هذه الفنون لا تصبح وسيلة لإطالة مدة الدراسة ، بل لاختصارها ، وتوفير كثير من الوقت والمجهود على المعلمين والتلميذات على حد سواء .

وهكذا طالت مدة الدراسة للبنات ، وبقيت على ذلك سنوات عدة ، تنبهت الأذهان بعدها إلى عدم وجود ما يبرره ؛ فسوى بين مدة الدراسة للبنات والبنين . ولكن للأسف لم يسفر ذلك عن إصلاح كبير فى مناهج الفنون النسوية ، إذ كانت الحاجة ماسة إلى إصلاح شامل لمناهج الدراسة فى المدارس الابتدائية وخططها. على أن الغريب أن يعود المسئولون إلى إطالة مدة الدراسة فى المدرسة الثانوية لنفس السبب السالف ، وهو أن المواد التى تدرس فى مدارس البنات تفوق عدداً مواد البنين بسبب وجود الفنون النسوية ، ومن ثم جعلت مدة الدراسة الثانوية ست سنوات للبنات مقابل خمس للبنين . ثم دارت الأيام دورتها ، فتكررت التجربة السابقة ، وما لبث هذا النظام أن ألغى ، وسوى بين البنين والبنات فى مدة الدراسة الثانوية .

* * *

هذا عرض موجز لحالة الفنون النسوية فى مدارسنا ؛ ومنه نرى أنه لازالت أمامنا مراحل طويلة لكى تأخذ تلك الفنون مكانها الحقيقى فى التربية المصرية . وهنا نتساءل هل من سبيل إلى الإصلاح ؟ والإجابة عن هذا السؤال لا بد لنا من دراسة هذه المشكلة دراسة تامة عملية علمية ؛ ومع ذلك فلا يسعنى فى هذا المقام إلا تقديم بعض المقترحات ، لعلها تساعد على تفتح الأذهان إلى بعض نواحى البحث المطلوب . وفيما يلى هذه المقترحات :

أولا : أن يعاد النظر فى أهمية الفنون النسوية فى مناهج البنات . ذلك لأنه لما كان هدف التعليم العام هو إعداد النشء للحياة ، فإن إعداد الفتاة للحياة يكون ناقصاً لا محالة إذا أهملت الفنون النسوية فى المنهج ، أو نظر إليها نظرة ضيقة . فهى فضلا عما لها من أثر توجيهى نفعى فى حياة الفتاة ، لها أثر فعال فى تربية وجدانها ، وتدريبها على أن تتذوق الجمال وتسعى إليه فى كل شىء .

ثانياً : للفنون النسوية ، علاوة على ذلك ، قيمة تربوية كبيرة . فهى ميدان حى ، تعمل فيه الفتاة ، وتتعلم عن طريق الممارسة الفعلية للأشياء والمواقف المختلفة ؛ ولذلك كان من الممكن أن تتخذ من هذه المواد، المتصلة بحياة الفتاة اتصالا وثيقا ، وسيلة عملية للتقريب بين كثير من مودا المنهج التى تبدو جافة لاحياة فيها ، وبين خبرات الفتاة فى الحياة . فالتدبير المنزلى ، مثلا ، يمكن أن يجعل حقلا لتطبيق كثير من موضوعات مناهج العلوم العامة والحساب فى المدرسة الثانوية . ولا يخفى علينا أن الفرد إذا أراد أن يتقن أى عمل فى الحياة ، فخير طريق لذلك هو أن يقوم بنفسه بلعب هذا الدور ، وأن يقف منه موقف العامل المجرب . وهذا ما ينادى به جون ديوى (John Dewey) ، إذ يقول إن كل المعارف النظرية ، قبل صهرها فى ميدان التجربة ، لا تعدو أن تكون أفكارا مبدئية ، واحتمالات تكتسب قيمتها من التجربة . كذلك يمكن أن تتخذ الفتاة من الموسيقى ميداناً لاختبار بعض النصوص الأدبية ؛ وهذا فضلا عن الدور الذى تقوم به فى الحياة المدرسية الاجتماعية فى مختلف المناسبات . وقد جربت هذه الطريقة فى إحدى مدارس الولايات المتحدة ، فكانت معلمة الموسيقى تتعاون مع معلمة اللغة . وكان التلميذات يشتركن معها فى تلحين بعض القطع الشعرية من اختيارهن أو تأليفهن . وذلك بالإضافة إلى بعض أغان وأناشيد كن ينشدنها فى مناسبات مختلفة . ولقد أثبتت التجربة زيادة إقبال التلميذات على حصص الموسيقى ، كما حدث تقدم كبير فى تذوقهن لكل من الموسيقى والأدب .

ثالثاً : أن يعمل القائمون بالأمر على ألا يكون الربط بين الفنون النسوية من جهة وبين الحياة من جهة أخرى ربطاً صناعيا ، فترسم لها مناهج خاصة بدون مراعاة البيئات المحلية المختلفة ، من مدن وريف ومناطق ساحلية ؛ إذ أن مثل هذه المناهج تجعل الفنون النسوية غريبة على البيئة المحيطة بالبيت ، بعيدة عن مظاهر الحياة فيها . ولذلك فإننى أقترح أن ترسم الخطوط العريضة لهذه المناهج . وتترك للمعلمة حرية التصرف تحت توجيه المفتشات وإرشاداتهن ؛ وبهذا فقط يمكن أن تصبح لهذه المواد قيمة وظيفية فى حياة الفتاة . وبالتالى فى حياة الجماعة . فمناهج التدبير المنزلى فى الريف ، مثلا ، ينبغى أن تشمل كيفية حلب اللبن ، وكيفية تعقيم الآنية ، وصناعة الجبن والزبد وغيره من مستخرجات الألبان . ويمكن أن تساعد مناهج العلوم العامة فى اكتساب

هذه الخبرات بدراسة بعض المواد الكيميائية المستخدمة ، وأثر التخمر والبكتريا المتكونة ، الخ . كذلك من المفيد أن تشمل مناهج التدبير المنزلى فى الريف أفضل الطرق لحفظ الفواكه والخضر ، حتى يحتفظ الريف المصرى بكثير من الخضر مدة أطول ، بدل الإسراف فى استهلاكها فى فترة قصيرة ، يعانى الفلاح بعدها الحرمان الكبير من هذه المواد الضرورية للحياة . هذا فضلا عن تدريب الفتيات على إعداد الوجبات المغذية الرخيصة ، التى تحتوى على معظم الفيتامينات المطلوبة . أما فى المدن فإن عناية الفتاة تزداد بإعداد المائدة ، وبأنواع المأكولات والحلوى الشائعة فى المدن ، والتفصيل والخياطة ، الخ .

رابعاً : من الوسائل المفيدة ما اقترحه بعض المربين المهتمين بشئون البنات فى اسكتلندا ، وهو ألا يقتصر تمرين البنات على الفنون النسوية فى المدارس العادية ، بل تفتح كليات داخلية ، تلتحق بها الفتيات بعد مغادرة المدرسة لمدد قصيرة ، على نسق الكليات الشعبية الدنمركية . ويترك للفتيات فى هذه الكليات تدبير شئون القسم الداخلى تحت إشراف مختصات ، وبذلك يتاح لهن فرصة التدريب على الحياة بالحياة .

كذلك يقترح البعض ألا تعطى الفتيات شهادة إتمام الدراسة الثانوية إلا بعد تقديم شهادة تثبت أنهن قد تدربن على تربية الطفل تدريباً مثمراً لمدة شهر ، فى مركز من مراكز الطفولة .

زيادة تثقيف المدرس

(عن « صحيفة التربية » الإنجليزية)

يعتقد الكثيرون أن الفترة التى يعد فيها المدرس فى الوقت الحاضر قصيرة جداً ، لا تفى بالغرض . فأغلب المدرسين يقضون فى إعدادهم عامين ، وقد لا يقضى كثير منهم سوى عام واحد فقط . وفى مثل تلك الفترة القصيرة لا يستطيع القائمون على إعدادهم سوى البدء فى تعريفهم بالتراث الثقافى الذى ينقلونه إلى تلاميذهم ، وبطبيعة الطفل الذى يقومون بتعليمه فيما بعد . ولو كانت فترة الدراسة أطول من ذلك ، لأتاحت للطالب فرصة للتفكير فى الأسس الاجتماعية للمهنة التى اختارها ، ولأكسبته معرفة بالقيم التعليمية الحقيقية لدراساته النظرية . غير أنه لما كانت الحاجة للمدرسين فى الوقت الحاضر ماسة ، بسبب ازدياد عدد الأطفال الذين يلتحقون بالمدارس ، فليس من الممكن تأخير مباشرة هؤلاء الطلاب لمهنتهم . وثمة أمر آخر ، هو أن الدعوة إلى الاقتصاد فى الظروف الحاضرة تجعل من العسير إطالة فترة الإعداد المهنى للمدرسين . وعلى ذلك فسيظل المدرسون مدة طويلة من الزمن فى حاجة إلى أن يثقفوا ثقافة أوسع من تلك التى تلقوها أثناء إعدادهم لمهنتهم ، حتى يصبحوا أعضاء نافعين فى تلك المهنة . إن الخبرة العملية قد تكسب المدرس دراية بالطرق التى تتبع فى التدريس ، ولكن لن يبقى على حماسته ، وينمى صفاته العقلية والخلقية التى يفيد منها تلاميذه ، إلا استمراره على التعلم والنمو الشخصى .

ثلاثة أهداف :

والمشكلات الخاصة بتنمية مهارة المدرس وتجديد حيويته تخلقها طبيعة التدريس نفسه . فالعمل على تحويل الأطفال إلى شخصيات مستقلة ، نافعة ، قادرة على المساهمة فى حياة المجتمع الديمقراطى ، يتطلب استغلال

كل فضائل المدرس . ولاشك أن كل مدرس يدرك هذ الهدف إلى حد ما ، ويدرك أنه إذا كان يبذل جهوده ، بل يبذل نفسه ، لخير تلاميذه ، فإن تضحياته لا تذهب عبثاً . ولذلك يميل المدرس لأن يستنفد كل خبرته فى الحياة فى عمله التعليمى .. ومن هنا كانت ميوله ومطالعاته مصطبغة كلها بحاجات حجرة الدراسة ؛ والغالب أن يكون حكمه على قيمة أى ثقافة جديدة يكسبها مبنيا على مدى ما يفيده منها فى تحسين عمله فى التدريس . ويظهر أثر ذلك فى تطلع المدرس على الدوام إلى الحصول على مؤهلات جديدة ؛ فليس فى مهنة التدريس درجات متعددة ، يصعد المدرس تدريجاً من واحدة منها إلى الأخرى ؛ وليس هناك كذلك نظام معترف به للترقى . ولكن قد يؤهل المدرس حصوله على درجة علمية أو شهادة من شهادات التخصص فى أثناء مزاولته التدريس للوصول إلى مراكز ذات مسئولية أكبر ونفوذ أوسع ، ولذلك يميل المدرس إلى أن يهتم خاصة بتلك المسائل ، التى تفسح له مجال التقدم .

والظروف التى يعمل المدرس فيها تخلق له مشكلات أخرى تتعلق بزيادة تثقيفه ؛ لأنها تجعل من العسير عليه أن يعمل بنفسه على رفع مستواه الثقافى والفنى . فاتصاله المستمر بعقول لم تنضج بعد ، والجهد الذى يبذله فى التدريس فى فصول مزدحمة ، وازدياد مسئولياته عن كثير من النواحى المختلفة لحياة الطفل — كل أولئك تستنفد نشاطه ، وتدعه ولا طاقة له يصرفها فى أغراضه الخاصة . فعلى عاتقه يقع عبء رعاية الأطفال الذين يشرف على تربيتهم ، والإشراف على تزويدهم باللبن والوجبات الغذائية ، وعلى أعمال التوفير ، وعلى سلامة التلاميذ فى الملعب ، ووقايتهم من أخطار الطريق ؛ وكل هذا ، مضافا لعمله فى التدريس ، وتصحيح أعمال التلاميذ ، وإعداد دروس اليوم التالى ، يستغرق الجزء الأكبر من حياته .

نحن ، إذن ، أمام عامل هام فى تحديد العناصر التى ينبغى أن تتضمنها كل خطة ترسم لزيادة تثقيف المعلم ؛ هذا العامل هو ضغط الواجبات الكثيرة التى يقع عبؤها على عاتقه ، وما يترتب على ذلك من أنه قل أن يجد وقتاً للتفكير فى المشكلات الأساسية التى ينطوى عليها عمله ، وفى مقدمتها المشكلة التى تتمثل فى السؤال الآتى : لماذا نعلم ، وما الذى ينبغى أن نعلمه ؟

ويمكن تقسيم تلك العناصر إلى ثلاثة أقسام ، وهى :

أولا — العناصر الخاصة بتوسيع أفق المعلم فيما يتعلق بمهنته .

ثانياً — العناصر الخاصة بتنمية ثقافته العلمية .

ثالثاً — العناصر الخاصة بتجديد معلوماته فيما يتعلق بطرق التدريس ووسائله .

الأسس الفلسفية والاجتماعية :

إن نظام التعليم الحالى لايتيح للمدرسين الذين يعملون فى ظله فرصة لأن يتفهموه فى مجموعه كوحدة كاملة . فهو يفصل مرحلة الدراسة الابتدائية عن الثانوية ؛ ثم يقسم الدراسة الثانوية إلى ثلاثة أنواع ، تسير جنباً إلى جنب دون أن تقوم بينها علاقة فى الغالب . ويقوم المدرس عادة بالعمل فى مدرسة خاصة بنوع من تلك الأنواع ؛ وعلى هذا تظل خبرته بالأطفال وبالنظام التعليمى محدودة ناقصة . فقد يرى المدرس أطفاله أربع سنوات من حياتهم التعليمية ، فى مدرسة ابتدائية ، أو مدرسة ثانوية من النوع الذى يطلق عليه اسم « الثانوية الحديثة » ؛ أو يراهم سنتين فقط فى مدرسة الطفولة (Infant School) ، أو فى « الفرقة السادسة » من مدرسة ثانوية نظرية . ولهذا كان من الأهمية بمكان أن يقف المدرس من آن لآخر ، ليرى موضع مدرسته وأطفاله من الإطار الاجتماعى العام الذى تكوِّن ويكوِّنون جزءاً منه . فيجب أن تتاح له الفرصة لفهم القوى الاجتماعية والفلسفات التربوية التى أوجدت ذلك النظام التعليمى الشامل ، وكان لها أثر واضح فيه ، وهو النظام الذى لايعرف منه إلا جزءا واحداً . ويجب أن تتاح له الفرصة كذلك كى يدرس من جديد نمو الطفل فى مراحله المختلفة ، من الطفولة إلى المراهقة ، ذلك النمو الذى لا تتهيأ له الخبرة المباشرة إلا بمرحلة واحدة من مراحله .

إن التنظيم المدرسى الحالى يحصر المدرسين فى ميادين ضيقة ، تجعل خبرتهم التربوية خبرة جزئية ؛ ومن هنا تقضى الضرورة الملحة بأن يدرس المعلمون نظام التعليم برمته ، حتى يدركوه وحدة كاملة متماسكة الأجزاء . وأن تشمل دراستهم هذه المدارس والتلاميذ معاً .

الوقوف موقف الطالب :

أما النقطة الثانية من النقط التى تتعلق بزيادة تثقيف المدرس ، فهى ضروورة العمل على تنمية ثقافته العلمية . ولا يخفى أن أول الأغراض العلمية للمدارس هو أن تعلم الأطفال كيف يدرسون ؛ ولكن المعلم فى مرحلة إعداده لا يستطيع أن يخصص إلا جزءاً يسيراً من وقته لهذ االغرض ، وأقل من ذلك الوقت الذى يستطيع المدرس المتمرن أن يخصصه لتحقيقه . ومن هنا وجب أن تتيح كل دراسة يتلقاها المدرسون ، وإن كان الغرض منها منصباً على النواحى التربوية قبل كل شيء ، فرصة طيبة لكى يكونوا طلاباً ، يدركون موقف الطالب ووجهات نظره ، ويشعرون بما تختلج به نفسه من لذة تصاحب النجاح والتوفيق . فإن كانوا مدرسين إخصائيين بالتعليم الثانوى ، فمن السهل اختيار مادة الدراسة لهم ؛ على أنه يجدر بكل جماعة من المدرسين يدرسون لزيادة ثقافتهم ، بصرف النظر عن ناحية تخصصهم ، أن يعنوا بدراسة الناحية الاجتماعية للتربية وسيكولوجية الأطفال ، كما سبق ذكره عند الكلام على النقطة الاولى .

إن أغلب المدرسين يعملون فى المدن ، حيث يعيش أكثر الأطفال بانجلترا ؛ ولما كان تغير المحيط الفكرى شرطا أساسيا لذلك النوع من الدراسات ، التى يقف المدرس فيها موقف الطالب ، فقد وجب أن تعقد الدراسات التى يراد منها زيادة تثقيف المدرسين بالمدن التى فيها مكتبات عامة ، ومحال لبيع الكتب ، ومبان بهيجة ، حتى يتهيأ لهم جو صالح لطلب العلم فى هدوء وانشراح صدر .

إن التعمق فى الدراسة ، وما يستلزمه من قراءة مصحوبة بالتفكير الجدى ، قد يسبب كثيراً من الإجهاد العصبى للمدرس الذى بعد عهده بطلب العلم ؛ فهو لذلك فى حاجة إلى شيء من الراحة الذهنية الحقيقية ، التى يبعثها فى نفسه ما يجده من تجارب جديدة ، وما يقوم به من زيارات ونشاط وتمرين لكسب مهارات جديدة ، وما يتمتع به من اتصال حر بأناس من مستواه العقلى . ولا شك أنه ، بعد أن يقضى فترة فى مثل هذا الجو ، سيعود إلى التدريس بنشاط مجدد .

التجديد فى طرق التدريس :

أما النقطة الثالثة من النقط المتعلقة بزيادة تثقيف المدرس ، فتنصب على ناحية لعلها هى السبب المباشر الذى يبرر عقد الدراسات التجديدية للمدرسين ، والهدف الذى يقصدونه من حضور تلك الدراسات ، والمقياس الذى يقيسون به قيمتها فى النهاية — ألا وهى ناحية متابعة إعدادهم للتدريس من الوجهة الفنية . لقد تحول الاهتمام فى التربية على مدى زمن طويل من الموضوع الذى يدرس إلى الطفل ونموه ؛ كما انتقل كذلك من الفصل باعتباره وحدة تعليمية تتلقى دروساً شكلية ، يستعين المدرس فيها بما تزود به من حيل ووسائل ، إلى الفصل باعتباره وحدة لتنظيم خبرات الأطفال بحيث تساعد النمو الاجتماعى لكل طفل . وقد بدأت النتائج العملية لهذا التغير فى وجهة النظر التربوية تظهر فى اختيار مناهج الدراسة ، وفى طرق التدريس ، ولكنها لم تتبلور بعد . والمدرسون محافظون بحكم طبيعة مهنتهم ؛ وهم عادة يفضلون الطرق التى ألفوها ، رغم ما بها من وجوه نقص معروفة ، على التجارب الجديدة ، التى لا يعرفون مدى ما قد تصيبه من نجاح أو إخفاق . ولعل هذا حذر محمود ، يقتضيه تعقد عملية التربية واتساع مداها ؛ إذ أن المشكلات التى تواجهها التربية متشعبة ومتنوعة ، بقدر تشعب مشاكل الحياة نفسها وتنوعها . ومع ذلك فإن مجموعة التجارب الناجحة التى يقوم بها مدرسون قديرون واسعو الإدراك ، قد أتت بنتائج تستوقف النظر ؛ وقد اتسعت مسافة الخلف بين أساليب هؤلاء المدرسين وأساليب غيرهم ممن هم أقل منهم ابتكاراً وجرأة . لذلك أصبحت الحاجة إلى التجديد فى إعداد المدرس من الوجهة الفنية أمس اليوم منها فى أى وقت مضى .

فالأهداف التى ينبغى أن تكون نصب أعيننا من زيادة تثقيف المدرس هى إذن : التجديد فى أساليب التدريس ، وعودة المدرس إلى الوقوف موقف الطالب ، وتذوق جو الدراسة ، ومساعدته على النظر إلى عمله المحدود فى التدريس فى إطار اجتماعى وتربوى أوسع ؛ وهى على هذا الوضع مرتبة ترتيباً تصاعدياً بالنسبة لأهميتها .

المكتبة وفن الدراسة :

وقد يكون من المفيد أن نصف محاولة أجريت لتطبيق الأفكار السابقة

تطبيقاً عمليا . وقد سنحت الفرصة لذلك عندما تقرر أن تعطى دراسات فى تنظيم المكتبات المدرسية واستخدامها لبعض المدرسين والمدرسات ، من ذوى المؤهلات والخبرة بالتدريس . فالمكتبة من وجهة النظر الحديثة ليست مجموعة من الكتب فحسب ، بل هى النواة التى تنبعث عنها القوة المحركة للمدرسة . ففيها الوسائل لتعلم فن الدراسة والتحصيل ، الذى أصبح يعد ركنا من أهم أركان التعليم المدرسى ؛ وفيها الكتب التى تلقى للأطفال الضوء على تجاربهم ، وتزودهم بالمعرفة ؛ وفيها كذلك القصص التى تملأ نفوسهم لذة وحبوراً .

والغرض الأول هو أهم الأغراض التى من أجلها وجدت المكتبة المدرسية . إذ أن هناك قدراً من المعلومات — قد يكون من الصعب تحديده — يتطلب المجتمع الصناعى من أفراده الإلمام به ؛ وإذا كان من واجب المدرسة أن تقدم للتلاميذ شطراً من هذه المعلومات ، فعليها كذلك أن تزود مواطنى المستقبل بالمران الذى يعينهم على توسيع معلوماتهم . وفى المكتبة يمكن الطلبة أن يتعلموا طرق البحث عن المعلومات واستخدام المراجع ، كما يمكنهم أن يتدربوا على فهم ما كتبه الآخرون وتلخيصه — أى على فن تدوين الملاحظات ، وهو من الأهمية بمكان . وهذه النواحى ، التى لا تلتفت المدارس إليها فى كثير من الأحيان ، يجب أن تبدأ العناية بها فى المراحل الأخيرة من التعليم الابتدائى ، وأن تستمر خلال المرحلة الثانوية . وبتلك الطريقة يمكن التلاميذ أن يستخدموا مواهبهم المطردة النمو فى الحكم على الأشياء ، وفى نقد ما يقرأونه نقدا ينتهى إلى تقبله أو رفضه أو تعديله ؛ وهم ، بما يقرأون ، يزيدون كتلة المعلومات التى يعرفونها معرفة حقيقية ، فتزيد سيطرتهم على العالم حولهم . وهذه الصفات التى يكسبونها عن طريق القراءة لازمة للنجاح فى اتباع الأساليب الحديثة للتعليم . كالتعليم عن طريق المشروعات ، أو مراكز الاهتمام (Centres of Interest) ، أو دراسة البيئة ، أو البحوث الاجتماعية التى تندمج فيها مختلف المواد الاجتماعية المعروفة (١) ؛ فكثيراً ما ترجع أسباب فشل الأساليب التجريبية إلى سابق إهمال تدريب الأطفال على « فن الدراسة » . أضف إلى ذلك أن هذا المران ، إذا كان مثمرا ، يجعل فى استطاعة الأطفال الانتفاع بالمكتبات العامة فى المستقبل — وهى « رأس مال الحضارة » ، كما وصفها بعض المفكرين .

---

(١) انظر مقال العدد الماضى عن « الدراسات الاجتماعية فى المدارس الثانوية » .

الخبرات الحية :

ولكى نشجع الطفل على القراءة ، يجب أن نتأكد أولا من أنه يحيا حياة كاملة غنية ، يواجه فيها مواقف جديدة ، ويتصل بالناس . إن كثيراً من الأطفال اليوم تحد أفقهم الحياة المنزلية المجدبة ، والبيئة المدنية الحقيرة ، ووسائل التسلية الغبية — فكل هذه لا تتيح لهم سوى تجارب سلبية . ومثل هؤلاء الأطفال لا يفيدون إلا قليلا من فرصة وجود مكتبة بالقرب منهم ؛ لأن الكتاب — كما قال جون ديوى — « لا يمكن أن يستعاض به عن الخبرة ، ولو أن له أهمية كبرى فى تفسير الخبرات وتوسيعها » . فالمدارس التى تنشىء الجمعيات المدرسية الحية التى تستند إلى سعة الإدراك ، وتنظم لتلاميذها رحلات لزيارة أماكن تختلف عن بيئتهم المدرسية اختلافا منشطا ، وتعمل على أن تبعث فيهم حب الاستطلاع المستنير عن الحياة المحيطة بهم ، هى التى تنجح فى استخدام المكتبات على أحسن وجه مثمر .

على أنه لا يكفى لتشجيع التلاميذ على القراءة أن يزودهم المدرس بالخبرات التعليمية ، بل إنه فى حاجة كذلك إلى معرفة سير النمو الوجدانى للأطفال ، حتى يمكنه أن يقدم لهم القصص التى تبعث فى نفوسهم البهجة والسرور ، وأن يستغل عادة القراءة كى يهذب ذوقهم تدريجاً أثناء تقدمهم إلى سن المراهقة . وربما كان هذا أشق واجبات المدرس ؛ إذ أنه يتطلب منه أن يجمع بين الدراية بالكتب ، وسعة الصدر ، والسمو فى مقاييس الحكم ، والمقدرة على توصيل حماسته للتلاميذ .

دراسة لأمناء المكتبات :

ولما كان للمكتبة المدرسية مركز هام بالنسبة لأغراض المدرسة ، وكان لا بد من تدريب أمناء المكتبات على فهم أهميتها ، فقد رؤى أن تستمر الدراسة التجديدية التى تعقد لهذا الغرض فترة دراسية كاملة . أما مادة تلك الدراسة ، فقد اختيرت بحيث تهىء الفرصة لبحث المشاكل الثقافية والتربوية الهامة ، وتمكن من تنمية الثقافة العلمية للمدرسين الذين يشتركون فيها . وقد أدى تبادل الأفكار والتجارب بين مدرسى المدارس الابتدائية والثانوية بأنواعها المختلفة إلى توسيع أفقهم التربوى ؛ وبالإضافة إلى ذلك ، درسوا موضوع

مطالعات الأطفال ، وأتيحت لهم الفرصة لفحص نماذج من كتبهم .

وكانت هذه النماذج تتدرج من الكتب التى يصح أن تقرأها المعلمة للأطفال فى مدارس الطفولة ، إلى الكتب التى يقرؤها المراهقون بأنفسهم ؛ وتشمل القصص الفكاهية المصورة ، وقصص المغامرات ، كما تشمل كتب الأطفال الكلاسيكية . وقد جعلت هذه الكتب أساساً لدراسات فى سيكلوجية الطفولة ؛ فمطالعات الطفل ، هى من ناحية صورة لشخصيته ، ومن ناحية أخرى عامل من العوامل التى تساعد على تكوين تلك الشخصية . فدراسة تغيرات الذوق فى القراءة تنطوى على دراسة نمو شخصية الطفل فى مجموعها .

وقد اختيرت كلية هومرتن للمعلمين فى كمبردج مكاناً لهذه الدراسات .

وفى تلك المدينة الجامعية البهيجة استحال المدرسون طلاباً ، واسترجعوا الشعور بلذة الدراسة العلمية . وكانت الكتب تثير اهتمامهم ؛ وقد اتخذوا من دراسة الكتب نقطة البداية لدراسة المجتمع . فالبحث عن جواب سؤال كالآتى : « من الذى كتب الكتب المخطوطة التى خلفتها لنا القرون الوسطى ؟ » ، أو « ماهى محتويات تلك الكتب ؟ » ، تحول إلى دراسة عامة لتكوين المجتمع فى تلك القرون ، وفى أساليب التعبير الثقافى خلالها . كذلك أدت دراسة موضوع انتشار التعليم الأولى والعمل على تعميمه فى خلال القرن التاسع عشر ، إلى بحث أهداف التعليم فى ذلك القرن ، وتطورها فى الوقت الحاضر . وهكذا تهيأت الفرصة لأمناء مكاتب المدارس كى يدركوا قيمة التراث الذى يحتفظون به وديعة لتلاميذهم .

وقد تدربوا فى مكتبات كمبردج على « فن الدراسة » ، ثم فكروا فى كيفية تطبيق ما تعلموه على تنظيم أعمالهم عند عودتهم إلى مدارسهم . وكانت الطريقة التى اتبعت فى تلك الدراسة هى أن يبدأ الدارسون بقدر من القراءة الموجهة ، ثم يتاح لهم وقت للتفكير فيما قرءوه ، وتلى ذلك فترة أخرى تخصص للقراءة المنطوية على التأمل ، ثم مناقشة مستفيضة للطرق التى يتبعونها فى القراءة ، وتطبيقها فى تدريب الأطفال على « فن الدراسة » .

وقد رأى مدرسو المدارس الابتدائية كيف يتطور العمل الذى يبدءونه ويزداد نمواً فى المدرسة الثانوية . كما تمكن مدرسو المدارس الثانوية من فهم الأساس

الذى يبنون عليه عملهم ؛ وأدركت كل من الفئتين الدور الذى تقوم به لتكوين الاستعداد للمطالعة المستنيرة بين مواطنى المستقبل .

وقد أحس المدرسون بالجهد الذى يبذلونه فى تلك الدراسة ، فكانوا يعمدون إلى ممارسة الفنون العملية لاراحة عقولهم المكدودة ؛ وكانت هذه الفنون تشمل تجليد الكتب ، ورسم الحروف . والناحية الأولى من هاتين الناحيتين تساعدهم على فهم التكوين المادى للكتب التى هى فى عهدتهم ؛ والناحية الثانية تعينهم على أن يضفوا على مكتباتهم بعض مظاهر الجمال والتنظيم؛ أى أن لكل من الفنين قيمة مباشرة من الوجهة المهنية . ولكنهما ، فوق ذلك ، يتيحان الفرص لكسب أفكار عن التصميم، والخط ، والإيضاح ، تتكون منها مقاييس بسيطة للذوق ، تزيد حساسية المدرس بصفته ناقداً لتلك الفنون التطبيقيـــة .

ميول وعناصر جديدة

إن هذا الوصف للتجربة يتعلق بإذكاء ثقافة المدرسين باعتبارهم طلاباً ، ولا يشير إلى إعدادهم من الوجهة الفنية . وكانت الناحية التى أثارت اهتمامهم فى الدراسة التى نظمت لهم هى المتعلقة بمشكلات تنظيم الكتب بالمكتبات وإدارتها . ولكننا يمكننا أن نطمئن إلى أنهم لا بد أن يبحثوا بأنفسهم عن القيمة المهنية — أى التعليمية — لما درسوه . وواضح أن هذه الدراسة الخاصة بأمناء المكتبات المدرسية قد استغلت فى أغراض أوسع من الغرض المباشر المقصود منها ؛ إذ اتخذت وسيلة لكى يتبين أولئك المدرسون ، ذوو الخبرة المتنوعة والجزئية فى آن واحد ، وحدة عملية النمو التى يمر بها الأطفال .

وقد وصلوا إلى إدراك هذه الوحدة عن طريق دراسة مطالعات الأطفال ، كما أنهم تبينوا وحدة العملية التربوية كما تتجلى فى تدريب الطفل على الانتفاع بالكتب . ثم إنهم وقفوا موقف الطلاب ، وخبروا من جـــديد اللذة التى تصاحب الدراسة العميقة . فهناك مدرس عاوده شغف قديم بقراءة مؤلفات « هوراس والبول * » ، عندما أتيحت له الفرصة فزار أحد محال بيع الكتب المستعملة التى لم يكن ليجدها فى بيئته ؛ وأمكنه قراءة بعض تلك المؤلفات فى مجلدات كبيرة الحجم ، صدرت فى القرن

الثامن عشر . وهناك مدرس آخر بدأ يجوّد خطه ، ووجد فى ذلك فنًّا جديداً بعث فى نفسه السرور . وهناك ثالث قرأ كتاب « أيلين باور » (Eileen Power) عن « صناعة الصوف فى انجلترا فى القرون الوسطى » ، استجابة لرغبة قديمة فى نفسه أمكن تحقيقها أخيراً فى جو كمبردج الرقيق .

وقد لا تبدو كل تلك الأعمال على اتصال وثيق بإعداد أمناء المكتبات المدرسية ، غير أنها ترمز إلى شيء أكثر أهمية من هذا . ذلك أن كل مدرس جاء إلى الدراسة وهو يرزح تحت عبء الخيبة التى يتعرض المدرسون للاصابة بها — حتى أكثرهم إخلاصاً لمهنتهم ، فلما انفسح أمامهم مجال الدراسة ، واتسع لأكثر من الغرض المباشر الذى جاءوا من أجله ، وقادهم إلى ميدان البحوث الاجتماعية والثقافية ، عادوا فاسترجعوا حماستهم القديمة ، ونمت فيهم ميول جديدة ، أضافت إلى شخصياتهم عناصر قيمة ، وزادت الفائدة التى يستطيعون تقديمها لتلاميذهم بعد عودتهم .

أعداد السنين السابقة

لا تزال لدينا بعض نسخ من أعداد السنين السابقة من « صحيفة التربية » . ويمكن الحصول عليها بالأسعار الآتية ، وذلك عدا أجرة البريد :

١٥ ص لكل عدد على حدة .

٤٠ « لأعداد السنة الأولى أو السنة الثانية معا .

وتطلب من إدارة صحيفة التربية ، ١٣ ميدان الخديو اسماعيل بالقاهرة . والمكتب مفتوح لتلقى الطلبات من الساعة السادسة يومياً ، عدا أيام الجمعة .

إعداد الآباء لتربية الأبناء

للدكتور عبد العزيز القوصى
عميد معهد التربية للمعلمين بالقاهرة

يلاحظ أن الكثيرين ممن يدرسون التربية أو يقومون بتدريسها ، والكثير ممن يدرسون علم النفس أو يقومون بتدريسه ، يفشلون فى تربية أبنائهم . ويدهش الناس إذ يرون أستاذاً عالماً من علماء التربية ، وله فيها المؤلفات العدة ، ومع ذلك فإنه غير ناجح فى تعهد أولاده . والسر فى ذلك أن هناك فرقاً بين التحدث بالمبادئ والنظريات ، وبين اختبارها وتجريبها وممارستها . ويمكننا أن نتصور صحة هذا ، إذا تذكرنا أنه يمكن شخصاً ما أن يقرأ كتاباً فى السباحة ، ويمكن أن يعيد ما فيه ، وأن يشرحه للناس ، وأن يلقى فيه درساً أو محاضرة ، ولكن لعله لا يمكن أن يمارس السباحة نفسها فى أبسط صورها ، وربما كان ممن يخشون الماء . وكذلك نجد أشخاصا يحسنون السباحة ولكنهم لا يحسنون تحليلها ، وشرحها ، والتحدث عنها .

وليس غريباً أن يشعر المرء بحاجته إلى تعلم السباحة ، وأن يشعر أن السباحة أمر يعلم ؛ ولكن الناس لا يشعرون عادة بحاجتهم إلى تعلم تربية الأطفال . فقد كان الآباء أطفالا ، وقد سبق أن قام أباؤهم بتربيتهم ؛ وسيربون أبناءهم على غرارهم ، وسيسلكون فى تربيتهم الأساليب التى خبروها ، أو التى تهديهم إليها مشاهدتهم فى الحياة .

وقل أن تجد الوالد الذى يعترف بفشله فى تربية أبنائه ؛ فكل والد يفخر بأساليبه ، ويجد المسوغات الكافية لدعمها. فالوالد الذى يقيد حرية أبنائه ، ويشرف على حركاتهم وسكناتهم ، ويوجه كل صغيرة وكبيرة منها ، يقول إن الأطفال فى حاجة إلى التوجيه ، ولا بد من توجيههم والإشراف عليهم ، حتى يشبوا على التأدب وحسن السلوك . وعلى عكس هذا ، تجد والداً يعطى أبناءه الحرية المطلقة للعب والتجريب ، ويقول إن الأطفال يجب أن يتركوا أحراراً ليجربوا ، وليتعلموا من

تجاربهم ومن أخطائهم ، وفى الجزاء الطبيعى الذى توقعه الأحداث عليهم مايكفى لتوجيههم ؛ وهذه الحرية لازمة لتكوين النزعات الاستقلالية ، والشخصيات القوية الصلبة العود ، القادرة على مواجهة مشكلات الحياة . وقد يتهم الأول أولاد الثانى بأنهم يتصفون بالعنف ، والخشونة ، وعدم احترام الكبار ، وقد يتهم الثانى أولاد الأول بأنهم يتصفون بالاستكانة ، وضعف الهمة ، والجبن ، والأدب المصطنع الكاذب . والذى نعلمه أن التوجيه ضرورى ، وأن الحرية ضرورية ؛ ولكن الوالد قد يغالى فى التوجيه مغالاة تفقد الناشئ استمتاعه واستفادته من القسط اللازم من الحرية ، وقد يغالى كذلك فى الحرية مغالاة يضل الناشئ معها الطريق ، ويستغيث طلباً للارشاد والتوجيه . ومع هذا كله نجد كلا الوالدين معجباً بطريقته الخاصة فى تربية أبنائه ، ونجده كذلك ناقداً فى غير هوادة لطريقة الوالد الآخر .

وعندما يكبر الأطفال ويواجه الآباء المشكلات ، من عصيان ، وسرقة ، وعصبية ، وتخريب ، وإهمال ، تجد الوالد يبعد اللوم عن نفسه ، ويلقيه على جهة أخرى . فقد تقول الأم إن السبب هو شدة الأب ؛ وقد يقول الأب إن السبب هو رخاوة الأم ولينها . وقد يقول الأب إن الولد قد ورث عن أخواله ، وقد تقول الأم إن الولد قد ورث عن أعمامه . وقد يقول الوالد إن السبب هو المدرسة ، أو رفاق السوء أو السينما ، أو غير ذلك . والواقع أن سبباً واحداً من هذه الأسباب ليس مسئولا عن النتيجة . وما النتيجة إلا «محصلة» لمجموعة مؤثرات متغيرة ، ترجع إلى الماضى ، وترجع إلى الحاضر . والوالدان هما أهم عناصر هذه المؤثرات .

ومع هذا فانك إذا بحثت الأسلوب الذى يستعمله أى والد فى تربية أبنائه ، تجد أنه جزء لا يتجزأ من الأسلوب العام لشخصيته . فقد يستمع إليك الوالد عند مناقشته ، ويقتنع بتوجيهاتك ، غير أنه يجد نفسه عاجزاً عن ضبط نفسه وتوجيهها التوجيه المطلوب فى سهولة ويسر . وهذا ينقلنا إلى القوى اللاشعورية المؤثرة فى علاقة الآباء بالأبناء . فقد يمنح الآباء أبناءهم حرية تامة لأنهم عوملوا فى صغرهم تحت ضغط وكبت شديدين ؛ فالوالد يريد أن يحقق فى ابنه رغبة لم تتحقق له . ومن أمثلة ذلك أنه لوحظ ، فى إحدى المدارس الابتدائية ، أن تلميذاً يحضر من المنزل أشغالا للعرض ، ولكن هذه الأشغال ليست من صنع الولد بل من صنع الكبار . وقد نبهت المدرسة التلميذ ووالده إلى هذا مراراً وتكراراً دون جدوى . ولوحظ كذلك أن الولد لا يعبأ بالنظام ، وأنه قليل التعاون ، وعنده ميل شاذ للظهور ، وقد

أصبح مصدراً للفوضى وسوء النظام فى الفصل وفى الملعب . وقد اتضح بمقابلة الوالد وزيارة المنزل ، أن الوالد رجل ضعيف الشخصية ، وأن مركزه فى المنزل مركز ثانوى . فمن مظاهر ذلك ، مثلا ، أننا لم نجد فى غرفة الاستقبال صورة واحدة للوالد ، بينما وجدنا صورا عدة للوالدة فى أوضاع مختلفة ؛ وتدل أوضاع صور الزوجة على قوتها ، وطغيان شخصيتها على جو المنزل . وتأكدنا أن الرجل يدفع بابنه فى شغف قلق إلى الظهور ، ويترك له الحبل على غاربه . ويرى أن هذا أدعى إلى تقوية شخصيته . فبين آونة وأخرى كنا نرى صورة الولد منشورة لمناسبة تافهة فى مجلة أسبوعية ، وكنا نعلم فيما بعد أن هذا من فعل الوالد . واتضح بالتحدث إلى الوالد أنه نشأ فى أسرة محافظة على نظام دقيق مقيد ؛ ومن الممكن أن نستنتج من هذه الحالة أن الوالد ربما اتجه فى هذا الطريق ليحقق فى ابنه ما لم يتحقق فيه ؛ والغالب أنه لا يشعر بالقوى التى تعتمل فيه ، وتوجهه هذه الوجهة .

ويمكننا أن نضرب الكثير من الأمثلة التى تبين أن الوالد قد يعامل ابنه متأثراً بما عومل هو به فى الماضى . فالرجل قد يشتد فى معاملة ابنه ويضربه لأقل سبب ، لأن هذه هى الطريقة التى ربى عليها هو ، ولو أنه لا يتذكر هذا السبب إلا عرضاً وعن طريق المصادفة ، ولا يدرك العلاقة بينه وبين سلوكه مع ابنه .

كذلك تؤثر مخاوف الآباء ، وآلامهم وآمالهم ، ورغبتهم المتعطشة للاشباع فى معاملة أبنائهم . فالزوجة التى لا تستمتع بحب زوجها وعطفه استمتاعاً كافياً قد تتجه ، دون قصد صريح ، إلى جعل أولادها يتعلقون بها تعلقاً شديداً . على أنها فى بعض الحالات قد تعاملهم معاملة تنفرهم منها ، لأنهم ينتمون إلى الرجل الذى أقض مضجعها ، وحرمها العطف والحنو ؛ وقد تشعر بطريقة غامضة أن وجودهم عقبة تحول بينها وبين احتمال تخلصها من هذا الرجل .

ولا يمكننا أن ندخل فى تفاصيل هذه الحالات وأمثالها . غير أننا نرى مما تقدم أن مجرد المعرفة ومجرد القراءة أو الاستماع إلى المحاضرات ، لا يكفى لضمان الاتجاه الصحيح فى تربية الأطفال . وليس معنى هذا أننى أريد أن أقلل من قيمة المعرفة ؛ ولكنى أريد أن أؤكد أنه إلى جانب المعرفة بأساليب تربية الأطفال ، يجب هضمها وممارستها ؛ وإلى جانب المعرفة والممارسة ، يجب أن يكون التكوين الوجدانى لشخصية الوالد تكوينا متزنا ، يسمح له بالتعامل السوى مع أولاده .

وهذا التكوين المتزن يرجع إلى أيام الطفولة الأولى . ومعنى هذا أن تربية المرء لأطفاله تتأثر إلى حد بعيد بتكوين شخصيته من أيام طفولته ، إلى جانب المؤثرات الكثيرة الأخرى . وهذا ينقلنا إلى نقطة هامة ، وهى أن رسالة الوالد فى تربية أبنائه لا تقف عند هؤلاء الأبناء ، وإنما تتعداهم إلى الأحفاد وأبناء الأحفاد .

وتنقلنا النقطة السابقة كذلك إلى نقط عدة هامة ؛ منها ما اتجهت إليه البلدان التى سبقتنا فى ركب التقدم ، من إنشاء أندية الآباء وجمعياتهم ، وإنشاء دور الحضانة ، وأندية الأطفال ، وما إلى ذلك . ففى أندية الآباء ، مثلا ، يمكن أن يجتمع الآباء حول أحد الأئمة المختصين فى التربية وعلم النفس ؛ ويمكنهم أن يتناقشوا معه فى مختلف المواقف ، ومختلف المخارج ، ومختلف الأساليب . وفى خلال هذه المناقشات يحدث أمران فى غاية الأهمية : أولهما الوقوف على الأساليب الصحيحة لتربية الأطفال ؛ وثانيهما وقوف الآباء على الدوافع والقوى الكامنة فى أنفسهم ، وهى التي تحول بينهم وبين تطبيق الأساليب الصحيحة ؛ وبهذا يعرف الآباء الكثير عن أنفسهم وعن أبنائهم . فجلسات أندية الآباء أشبه شيء بجلسات تحليلية توجيهية ، تفيد الوالد فى تكوينه الذاتى ، وتفيده فى تربية أولاده . وقد أفادت هذه الأندية كثيراً فى معالجة الموضوعات المتعلقة بالمشكلات الجنسية ، سواء عند الآباء أنفسهم ، أو عند مواجهتها فى أبنائهم .

كذلك أندية الأطفال ودور الحضانة ، تعطى الآباء فرصة طيبة للاطلاع على أساليب التربية الحديثة فى هذه الأندية وتلك الدور ؛ وتعطيهم كذلك فرصة طيبة هادئة لمناقشة أساليب التربية ، ومشكلات أطفالهم ، مع المختصين ممن يشرفون على الأطفال فى هذه الأندية وتلك الدور .

يتبين من كل ما تقدم أنه ، لإعداد الآباء لتربية أبنائهم ، يلزم أن تكون تنشئتهم الأولى متزنة سليمة ، ويلزم كذلك أن يقوم الآباء بدراسة خصائص الأطفال ، وطرق حل مشكلاتهم ، دراسة علمية . ولكن يلزم فوق هذا كله أن يروا ويلمسوا ويمارسوا أساليب تربية الأطفال فى دور وأندية خاصة ، ويجب أن يتخلصوا قدر الإمكان من مشكلاتهم الطفلية .

وقد يقول قائل إن المربية الإنجليزية ، مثلا ، قد لا تعرف كل هذه

الأشياء معرفة صريحة ، ولكنها مع ذلك تحسن التصرف . والجواب عن هذا أن بعض المربيات الإنجليزيات لا يحسن التصرف ، وأن تربيتهن الأطفال كثيراً ما تؤدى إلى نتائج غير مرغوب فيها . ولكن أغلب الإنجليزيات يربين من يتعهدن تربية سليمة لسبب واحد ، يرجع إلى الجو العام فى انجلترا ، حيث تكونت تقاليد طيبة فى أساليب التربية ، وأصبحت هذه الأساليب جزءاً من تكوينهن ؛ ويرجع كذلك إلى عناية الدولة نفسها بالأطفال ، وبحدائق الأطفال ، وما إلى ذلك .

وهذا يجعل عبء الوالدين فى مصر عبئاً مضاعفاً ؛ إذ على كل منهما أن يصل بنفسه إلى حالة الاتزان ، وأن يخلق فى بيته جواً يشمل العطف والتقدير والحرية والتوجيه ، بالمقادير التى يصل بعضها مع بعض بالبيت إلى حالة الاستقرار والتقدم المطمئن . وهذه ليست أموراً يمكننا أن نضع لها بضع نصائح أو قواعد ذهبية ، حتى يمكن الأب ، إذا أراد الاستنارة فى نقطة ما ، أن يفتح صفحة معينة فيجد الإجابة بسيطة ، كما يجد التلميذ الجواب عن مسألة من مسائل الحساب فى صفحة معينة فى آخر الكتاب . فالطفل منذ ولادته كائن حى ، يعيش فى جو تغمره قوى مختلفة وعوامل متعددة متغيرة ؛ ويتأثر الطفل بهذا الجو فى شتى النواحى . فهو يتأثر بما قد يقع فيه من خلاف بين الوالدين ؛ ويتأثر من طرد خادمة ، ويتأثر من السكون التام ، ويتأثر من الضوضاء ، ويتأثر من مجموع القوى المحيطة به ، تأثرات يخفى علينا أغلبها فى كثير من الأحيان .

والوالد والوالدة جزء من هذا الجو ؛ وكل منهما يندمج أحياناً فى جو الطفل ، والطفل يندمج فى جو الوالد . ومجال الأسرة فى مجموعه مجال حى دائم التغير ، به قوى مختلفة مرنة متغيرة ؛ فإذا كان الوالد وهو جزء من هذا الجو مدركاً لما فيه من قوى ومؤثرات ، أمكنه التدخل بكثير من الحكمة ، لتعديل هذه القوى تعديلا ينتج عنه الأثر المطلوب كله أو بعضه .

التربية الدينية فى المرحلة الأولى

للدكتور محمد قدرى لطفى
الأستاذ المساعد بمعهد التربية للمعلمين بالقاهرة

لعل التربية الدينية فى مدارسنا هى الناحية التى يظهر فيها الإخفاق بوضوح وجلاء . وعندى أن ذلك لايرجع إلى المنهج والطريقة والجو المدرسى فحسب ، ولكنه يرجع فى جوهره لحاجتنا الشديدة إلى تغير شامل فى فكرة المعلم عن هذه التربية : فلسفتها والغرض منها ووسائلها .

ان الاعتقاد السائد عندنا هو أن الدين مادة دراسية ، نخصها بأوقات معينة فى جدول الدراسة ، ونلقن الأطفال فيها مبادئ وتعاليم ليعتنقوها ، ونلقى عليهم مختارات من القرآن الكريم والأحاديث الشريفة ليحفظوها عن ظهر قلب . فإذا تم لهم ذلك كان فى رأينا كافياً لأن يستقيم لهم دينهم ، وتغرس فى نفوسهم الاتجاهات الخلقية التى يدعو اليها الدين لمصلحة الفرد والمجتمع .

والواقع أنه من الخطورة بمكان من الناحية الاجتماعية والفردية ، أن نعلم الدين على أنه مجرد مادة دراسية كسائر المواد ، لها منهج محدد ، وموضوعات خاصة ، وكتاب مقرر . فالدين أكرم من أن يعامل تلك المعاملة ، وهو أشد التصاقاً بطبيعة الأطفال ، وأعمق أثراً فى حياتهم الحاضرة والمستقبلة ، من أن نعلمه فى مدارسنا على أنه تمرين عقلى ، أو موضوعات متفرقة للوعظ والإرشاد . إن التربية الدينية تعنى أكثر من حفظ الآيات وشرح الأحاديث والحض على كريم الأخلاق . إنها تمثل جهداً منظما يقوم به معلمو المدرسة بوجه عام ، ومعلم الدين بوجه خاص ، لتوجيه الطفل إلى أن يبنى لنفسه أسساً لحياة جديرة بالعيش فيها . ولذلك فنحن إلى معلم يجيد فهم طبائع الأطفال أحوج منا إلى معلم يجيد فهم الآيات والأحاديث ؛ ونحن إلى معلم يجيد فهم هذه وتلك أحوج

منا إلى معلم يجيد فهم ناحية واحدة منها .

ينبغى لكل معلم فى المدرسة — وليس معلم الدين وحده — أن يدرك ان الطفل وحدة تنمو فى بيئة خاصة ، مهما تتنوع فهى بيئة معقدة دائمة التغير . والتربية الدينية ، إذا أريد لها أن تسمو بالناحية الروحية فى النشء ، وجب ألا تنفصل عن هذا النمو العام المتكامل للطفل ، ووجب أن تتم مرتبطة بمواقف حياته الفعلية وظروف بيئته الخاصة . فلا تقف عند حد التلقين ، ولا تكتفى باستظهار التعاليم والأصول . فكلما كانت التربية الدينية متصلة بما فى حياة الطفل من أحداث ، كان ذلك أدعى إلى فهمها وإدراك الحكمة التى تنطوى عليها ، وبالتالى أدعى إلى اعتناقها والإيمان بها .

وسنحاول فيما يلى أن نوضح أهم الخصائص التى تميز التربية الدينية فى كل من سنى الروضة والتعليم الابتدائى . ففى روضة الأطفال يبدأ الدين مراحله الأولى عند الطفل ؛ وتتمثل مبادئه فى مشاعر الرهبة أو الاحترام أو الاعجاب بكل ماهو جميل أو غريب فى البيئة ، سواء أكان ذلك فى مظاهر الطبيعة ، من سماء وما فيها من شمس وقمر ونجوم وسحاب ، ومن أرض وما فيها من أزهار وأنهار وطير وحيوان ، أم كان ذلك فى علاقات الطفل بغيره من الناس ، وما تنطوى عليه من عطف وحنان وحب وإيثار .

ومن هنا تبدأ التربية الدينية عند أطفال الروضة بإتاحة الفرص أمامهم ليروا عجائب الحياة ومظاهر البيئة ؛ بمشاهدة صغار الحيوان ، واقتنائها ، والعناية بها ، وملاحظة حركاتها ومراقبة أطوار نموها ؛ وبمشاهدة صغار الطير وهى تحاول الطيران وتتلقى طعامها من مناقير أمهاتها ؛ وبرؤية الفراش يخرج من الشرانق ويضع البيض ويفقس منه الدود ؛ وبرؤية الأفراخ تخرج من بيضها ساعية إلى غذائها تلقطه بإلهام من الطبيعة ووحى من الفطرة ؛ وبلفتهم إلى نقاء الهواء الذى يستنشقونه ، وأشعة الشمس التى يستقبلونها ، وحلاوة الماء التى يستطيبونها . كل هذه الأشياء ، وإن لم تكن من تعاليم الدين وأصوله ، إلا أن المعلمة تستطيع إذا أحسنت توجيه أنظار الأطفال إليها وملاحظتها أن تخطو بهم خطوات واسعة نحو إدراك القدرة الإلهية وعظمة الخالق ، والإحساس بوجود الله الذى يرانا ولا نراه ، ويسير الكون فى نظام بديع وتنسيق عجيب . ويتطلب ذلك من المعلمة ألا تنظر إلى تلك المشاهدات وهذه الخبرات نظرتها إلى

دروس تلقن أو مبادىء علوم مقررة ، بل يجب أن تضفى عليها من الجلال ما يكسبها روحاً دينية ، تسرى منها إلى أطفالها ، فتصل إلى شغاف قلوبهم وقرارة أنفسهم .

وفى مرحلة الروضة تبدأ أسئلة الأطفال : حول الإله ؛ وحول السماء : لونها وكواكبها وملائكتها ؛ وحول الحياة والموت : كيف يولد الطفل ، وكيف يكبر ، ثم كيف نموت ، وما معنى الموت ؛ وحول الجنة والنار : موضعهما ، وشكلهما ، وما يحتويان ؛ وحول الأنبياء : حياتهم ومأكلهم وملبسهم ؛ إلى غير ذلك من الأسئلة الغريبة أحياناً والعويصة أحياناً أخرى .

وفى توجيه الطفل إلى ملاحظة المظاهر الطبيعية فرص للاجابة عن كثير من أسئلة الأطفال ، التى يحاولون بها وضع الأسس الأولى لمعتقداتهم الدينية ، أو التعليل لما يرونه من مظاهر الخلق وظواهر الكون ، كتقريب فكرة الإله للطفل الصغير بتشبيهه بالهواء الذى نحسه ولا نراه ، وفكرة الجنة بتشبيهها بالحدائق وما فيها من أعناب ونخل وماء وزهر وشجر ، وفكرة الموت بما يعترى الزهرة من ذبول وسقوط . هذا إلى جانب ما فى التحدث إلى الأطفال عن مظاهر الطبيعة وجمال الكون من إثارة الشعور بالأمن فى نفوسهم ، وإشاعة السعادة وحب الحياة بينهم ، وغرس محبة هذا الخالق المبدع فى قلوبهم . ويتبع هذه الغاية الأخيرة ما ينبغى من تجنب الخوض مع صغار الأطفال فيما أعده الله من صنوف العذاب ، وما تتصف به جهنم من فظائع الحريق وتطلعها إلى المزيد من الوقود الإنسانى ، وفيما تنطوى عليه هذه الحياة من كوارث ومصائب هى من تقدير الله وقضائه ؛ فإن ذلك كله يشيع الرعب فى نفوسهم ، وينزع منها الشعور ببهجة الحياة ؛ فضلا عما يثيره فى نفوسهم من شك وقلق ، مبعثهما العجب البرىء من أن يشعل الله هذه النار المحرقة ، ويقضى بهذا العذاب الأليم ، ويقدر تلك الكوارث والمصائب ، وهو الإله الجميل الرحيم الرءوف .

وفى حياة الأطفال اليومية بروضتهم مجال لتحقيق كثير من أهـــداف التربية الدينية . فالدين يدعو إلى حسن المعاشرة وأدب المعاملة ؛ وكثيرون من الأطفال يأتون الروضة قبل أن تتاح لهم فرصة اللعب مع مجموعة من لداتهم ، وهنا تستطيع المعلمة أن تنتفع بما فى طبيعة أطفالها فى هذه المرحلة ، فتزودهم بكثير من مواد اللعب والأشغال اليدوية ، كالورق . والألوان . والأقلام ،

والصور ، والمقصات ؛ وتتيح لهم فرصة اللعب الجمعىّ السعيد ، وتعودهم آداب المشاركة فى استعمال تلك الأدوات ، والتزام كل منهم دوره فى الحصول عليها . فإن ذلك يغرس فى نفوسهم حب الآخرين ، والنجاح فى معاشرتهم ، وكسب مودتهم والتفاهم معهم ؛ وفى ذلك خطوة نحو حب الإنسانية وتقديرها .

وفى حرص المعلمة على تعويد أطفالها المحافظة على تلك الأدوات والألعاب ، وإعادتها بعد استعمالها إلى أماكنها الخاصة ، والحرص على نظافة المكان ، معان أخرى تحرص عليها التربية الدينية ، كالمحافظة على الملكية ، ومراعاة حقوق الآخرين ، والبعد عن الأثرة ، والتحلى بالتسامح .

وقد تجد المعلمة كثيراً من الفرص التى تعود فيها كبار الأطفال معاونة زملائهم الصغار ، كإرشادهم إلى القيام بعمل ما ، أو تعريفهم بشىء يجهلونه ، أو مساعدتهم على لبس معاطفهم أو ربط أحذيتهم أو تثبيت أزرارهم ، إلى غير ذلك من مظاهر العطف والتعاون والتواد ؛ وهى من أصول الدين فى الصميم .

وتعتبر التربية الدينية فى المدرسة الابتدائية استمراراً لذلك النمو الاجتماعى الذى تعمل الروضة على تحقيقه ، وهو عنصر حيوى فى النمو الروحى للطفل . والمدرسة الابتدائية ، بطبيعة وظيفتها ومرحلة النمو التى يمر فيها تلاميذها ، أوسع مجالا من الروضة وأكثر فرصاً لتحقيق غايات التربية الدينية .

والفرص التى تتاح للتربية الدينية فى المدرسة الابتدائية مهيأة خارج الفصل وداخله ؛ بل هى خارج الفصل أوفر عدداً وأعمق أثراً منها بداخله . ولا يقتصر انتهازها على معلم الدين وحده ، بل هى ماثلة للمعلمين جميعاً ينتهزونها إذا وجهوا إلى ذلك عنايتهم . وتتمثل أول فرصة من فرص التربية الدينية خارج الفصل فى مصلى المدرسة . وهو بوضعه الحالى فى معظم مدارسنا يدعو إلى الأسف . فهو — إن وجد — يقع فى مكان لا يتفق وما له من جلال ، وليس فيه — وهو بيت الله — من مظاهر العناية والنظافة ما يبعث على احترامه وإجلاله . ولا شك أن التلميذ يحترمه بقدر احترام المدرسة إياه ، ويجله بقدر إجلال المدرسة مقامه . وكيف يحترمه التلميذ ويقدره — وبالتالى كيف يحترم دينه ويقدره — وهو يرى أن نصيب المصلى من عناية المدرسة وتقديرها لا يكاد يدانى عنايتها بأى ملعب من ملاعبها أو ناد من نواديها ! إن مجرد وجود الطفل فى المسجد خبرة روحية عميقة الأثر . فلنحرص إذن على هيبة المكان بما نوليه من عناية ونظافة ورواء ، وما نحوطه به من سكون ورهبة وإجلال ؛

ولنغرس فى نفوس أطفالنا حب هذا البيت الطاهر ، الذى ننزهه عن أن يوطأ بالنعال ، ونمشى فى رحابه خفيفاً ، ونتكلم بين جدرانه همساً .

ولا تقتصر مظاهر اهتمام المدرسة بالمصلى على حسن تنسيقه وإعداده ، بل ينبغى أن يحرص المعلمون على أن يؤدوا فيه ما يتاح لهم أداؤه من الفرائض ، فإن القدوة الصالحة فى هـذا المجال أوقع فى النفوس من الخطب والإرشادات ؛ وأن يعقدوا فيه مجالس قصيرة ، للمناقشة فى بعض أمور الدين ، والإجابة عن أسئلة التلاميذ التى يتطلبون لها تفسيراً وإيضاحاً . وأعرف بعض المعاهد الأجنبية تبدأ يومها الدراسى باجتماع دينى عام ، تتلى فيه الأدعية ، وتقام فيه صلاة قصيرة ، فيكون ذلك أبرع استهلال للعمل .

ومما يزيد المصلى نفعاً وإقبالا عليه من جانب التلاميذ تزويده بمكتبة صغيرة تحتوى من الكتب الدينية المناسبة ما يجد فيه تلاميذ المدرسة الابتدائية متعة روحية ، تهذب نفوسهم ، وتشبع رغبتهم فى الإلمام بقصص الأنبياء وأخبارهم ، وتاريخ الأحداث الدينية الكبرى ، والإجابة عن بعض أسئلتهم الحائرة .

ومن فرص التربية الدينية إنشاء الجمعيات التى تتولى الإشراف على الاحتفال بالمواسم الدينية والأعياد الكبيرة فى المدرسة ، وإظهار ما فيها من معان جليلة ، أو مناسبات تاريخية فيها موعظة وحكمة ، وتقوم فى هذه المناسبات وغيرها بالأعمال الخيرية ، كتوزيع الهدايا على أطفال الملاجئ ، والترفيه عن المرضى فى المستشفيات ، ومد يد المعونة للفقراء ، والمبادرة إلى الإسهام فى أوجه البر والغوث ، ومواساة الآخرين فى شتى المناسبات . ولا شك أن لهذه الاتجاهات الإنسانية فعلا أعمق فى نفوس التلاميذ ، وأبقى أثراً ، من مجرد الاستماع إلى الخطب الكثيرة فى حكمة الزكاة ووجوبها .

وفى أمة كأمتنا ، يعيش فيها المسلمون والأقباط مجتمعاً واحداً ، متحد الأمانى والأهداف ، تستطيع المدرسة الناجحة أن تنتهز فرصة المناسبات والاحتفالات الدينية فيها ليفهم كل فريق من تلاميذها بعض عادات الفريق الآخر وتقاليده ، وليتبادلوا التهنئة وعبارات المجاملة الودية . وبذلك تقوم المدرسة بنصيبها فى تحقيق تربية دينية عمادها التسامح ، والتفاهم ، والتواد ، واحترام العقائد والأديان . ويذكرنى ذلك بقول كونفوشيوس إن الأديان كثيرة ومختلفة ، ولكن العقل واحد ؛ وذو العقلُ المتسع يلمح الحقيقة فى الأديان المختلفة ، وذو العقل الضيق لا يرى فيها إلا أوجه الخلاف .

والمدرسة الناجحة هى التى تربى أشخاصاً واسعى الأفق ، تنطوى صدورهم على الإيمان الشديد بدينهم ، مع احترام أديان الآخرين .

والجو المدرسى النقى عامل من أهم العوامل على نجاح التربية الدينية بين التلاميذ وغرس بذورها العميقة فى نفوسهم . فعلاقة الناظر بالمدرسين ، وعلاقة المدرسين بالناظر ، وعلاقة هؤلاء جميعاً بسائر موظفى المدرسة ، وعلاقة المدرسة كلها بالتلاميذ ، كل هذه يمكن أن تخلق جواً من الصداقة والاتحاد والإخاء والثقة يحتذيه التلاميذ فى علاقتهم بعضهم ببعض ؛ والقدوة الصالحة فى المدرسة تعمر نفوس أبنائها بما يدعو إليه الدين . فأمانة الأساتذة فى تأدية واجبهم تدعو إلى أمانة تلاميذهم ؛ وصدق المشرفين على التلاميذ فى المدرسة ، وصراحتهم . وعدلهم ، تربى تلك الفضائل فى تلاميذهم ، وتضع أيديهم على ما لها من آثر فى نفس الفرد وصالح الجماعة . وكم من مدرس نهى عن خلق وأتى بمثله أمام التلاميذ : يدعوهم إلى التبكير بالحضور إلى المدرسة ويتأخر ؛ ويطالبهم بأداء الواجب فى موعده ثم لا يفى هو بوعده ؛ ويحضهم على النظافة ثم لا يلتزمها فى مظهره وملبسه ؛ ويوصيهم باختيار اللفظ ولا يحسن هو اختياره ؛ ويأمرهم باللين والرفق ثم لا يرون فى عصاه إلا القسوة والغلظة وسوء المعاملة . ومن هنا يختلط الأمر على الناشئين ، ولا يرون فى نصائح المدرسين إلا أقوالا يكذبها الواقع ، ويخالفها العمل .

وفى كل ناحية من نواحى الحياة المدرسية فرص لغرس فضائل الدين . فالحرص على رد كتاب مستعار أمانة ؛ والسؤال عن زميل غائب أو مريض وفاء ؛ واحترام المائدة وما عليها قناعة ؛ وقول الحق فى كل مناسبة شجاعة ؛ واحترام الأساتذة بر ؛ وأداء الواجب إخلاص ؛ ومراعاة حقوق الزملاء نبل .

وإذا انتقلنا إلى التربية الدينية داخل فصول مدرستنا الابتدائية ، اتضح لنا ما ذكرته فى بدء المقال ، من أن الدين بوضعه الحالى أقرب إلى المواد الدراسية والمعلومات العامة منه إلى تربية روحية وتهذيب نفسى . والأمثلة على ذلك كثيرة ، نكتفى منها بمثالين . الأول درس للبنين فى السنة الرابعة ، موضوعه الآية الكريمة « يانساء النبى لستن كأحد من النساء ، إن اتقيتن فلا تخضعن بالقول ، فيطمع الذى فى قلبه مرض ، وقلن قولا معروفاً ، وقرن فى بيوتكن ، ولا تبرجن تبرج الجاهلية الأولى » . فهذه الآية ترمى إلى إظهار ما ينبغى أن تتخلق به الفتيات والنساء ، من عدم التبرج ، والتزام الجد فى القول حتى لا يطمع فيهن ذوو النفوس

أعداء تطور المناهج

(عن « صحيفة التربية » الأمريكية)

أصبحت مسألة تطور المناهج تحظى بقدر كبير من العناية ، والاهتمام وأخذ المربون يعملون بعزيمة صادقة على الوصول إلى مناهج تفسح مجال النشاط لجميع التلاميذ فى مختلف نواحى النمو التربوى ؛ ولكن هناك عوامل شتى تعرقل هذه الجهود .

ومن سوء الحظ أن تفعل هذه العوامل فعلها فى صفوف المربين . فقد انتشرت بينهم طائفة من الأفكار التربوية الخاطئة ، وأصبح الكثيرون منهم يعتنقونها ؛ ويزيد فى تأثرهم بتلك الأفكار أن جمهرة الرأى العام تميل إلى الإيمان بها . ولا يمكن أن تتم عملية تطور المناهج فى يسر إلا إذا خلصنا عقولنا من هذه الأفكار الزائفة .

وأول خطوة فى سبيل التخلص من هذه العوامل المناهضة أن نتعرفها ، وندرك مدى تأثرنا بها ؛ فقد تعلمنا جميعاً أثناء إعدادنا الفنى للتدريس أن كثيراً من معتقداتنا الشائعة خاطئة ، ولكنها تظل مع ذلك جزءاً من تقاليدنا وتجاربنا . وسنحاول هنا أن نبين فى إيجاز هذه العوامل المناهضة ونناقشها ؛ وأهمها ما يأتى :

١ — أننا نعتقد أنه ينبغى أن نعامل جميع التلاميذ معاملة واحدة ، وأن نطلب إليهم جميعاً أداء نفس العمل فى نفس الوقت ، ونعالج كل سلوك شاذ بنفس العلاج ، بغض النظر عن خصائص الأفراد الذين يصدر عنهم ذلك السلوك .

والحقيقة أن أى منهج حديث ، يستهدف مواجهة جميع حاجات التلاميذ ، لا يمكن أن ينجح فى بيئة متأثرة بمثل هذا الأسلوب من التفكير التقليدى . فكل متعلم شخصية قائمة بذاتها ، وله مشاكله وحاجاته الخاصة به وحده ؛ ومن ثم يستحيل علينا أن نضع مقياساً واحداً لمعاملة جميع التلاميذ . ومن الخطر فى معالجة هذه الحاجات والمشكلات أن نتوقع إمكان قيام التلاميذ جميعاً بنفس العمل فى نفس الوقت . فلكى يؤدى المنهج الحديث وظيفته على الوجه الأكمل ، لا بد أن نسمح باختلاف النشاط الذى يقوم به التلاميذ فى أى وقت .

كذلك كان من المألوف تحديدعقوبات ثابته لكل نوع من أنواع السلوك السيئ؛ ولكم أدهش الناس فشل هذه العقوبات من حيث هى علاج للتلاميذ . فإن العلاج الصحيح إنما يقوم على فهمنا طبيعة التلاميذ ، ومعاملتهم فى شتى مراحل نموهم على أنهم « أفراد » .

٢ — أننا اعتدنا أن نختبر قدرات التلاميذ عن طريق قياس ناحية واحدة من نواحى نموهم ، هى ناحية التحصيل المدرسى القائم على الإلمام بالحقائق .

ولكن الأساس الصحيح لقياس نتائج عملية التربية إنما هو النظر إلى سلوك الفرد بعد مروره فى هذه العملية . وهذا السلوك له مظاهر عقلية ، وجسمية ، ووجدانية . وأخلاقية ، واجتماعية ، ومهنية . وترويحية . وبناء على ذلك فلا بد لنا من أن نضع طريقة لقياس هذه النواحى السلوكية جميعاً .

فواضعو المناهج الحديثة يهتمون بجميع مظاهر النمو . وإذا ظللنا نعتبر قياس المعلومات التى حصلها التلميذ قياساً لنموه التربوى ، كان ذلك تجاهلا منا لمبدأ أساسى من مبادئ التربية .

٣ — أننا اعتدنا أن نضع التلاميذ فى فرق ثابتة :

فالتلميذ يوضع فى فرقة دراسية لمدة عام كامل أو أكثر ، على أساس سنه ومدى تحصيله الدراسى . فإذا تبين أن العمل فى هذه الفرقة لا يلائمه ، فهذا من سوء حظه ، ولا يمكن بحال من الأحوال نقله إلى فرقة أخرى قبل مضى هذه المدة ؛ وهو فى أثناء ذلك يفرض عليه منهج معين . أعد لجميع تلاميذ الفرقة دون تمييز . ولكن هذا أمر لا يجوز إطلاقاً ؛ فإن كل تلميذ فى الفرقة يختلف عن سواه فى شتى نواحى نموه . والمنهج الحديث لا يؤدى وظيفته على الوجه الأكمل إلا إذا عدل هذا النظام لتقسيم التلاميذ إلى فرق ثابتة .

٤ — أننا نعتقد أن فى إمكاننا تحديد الموضوعات التى تدرس فى كل فرقة من الفرق سلفاً .

ومثل هذه الفكرة ليست فى الحقيقة إلا وهماً ؛ وكثيراً ما وجد المدرسون أن المادة المقررة أقل من مستوى الفرقة . والمنهج الحديث لا يعترف بمثل هذا التوزيع الجامد للموضوعات على الفرق المختلفة . وليس ثمة ضرورة تدعونا لأن ندرس لكل فرقة

العمل الجمعي في تعليم الفنون

للدكتور محمود البسيونى
المدرس بالمعهد العالى للتربية الفنية

يتطلب العمل الجمعى لإتمامه تعاون عدد من الأفراد ؛ ولهذا ينبغى أن تراعى الدقة فى الأسلوب الذى يوزع به العمل ، وإلا انقلب عملا آلياً ينافى المقصود منه ، ويؤدى إلى الاضرار بنمو التلاميذ . والتلاميذ عند ما ينقادون وراء المدرس دون تفكير من جانبهم لا ينتجون عن اقتناع داخلى ؛ وإن أنتج كل عضو منهم ، فلا صلة بين إنتاجه وإنتاج الباقين . فما دامت الأغراض محبوسة فى ذهن المدرس ، ولم يشترك فيها التلاميذ اشتراكاً أساسه التفكير التلقائى المنظم ، فالمتوقع أن تخرج النتائج غير مرتبطة . وأن ينعزل كل فرد عن زميله ، كما كان ينعزل من قبل عند ما كان يعمل عملا فردياً. فلا بد أن يحس الكل إذن بالهدف الموحد الذى يربطهم ، حتى تتحقق الجوانب الاجتماعية المرجوة ، وتتحقق كذلك وحدة العمل النهائية .

وقد حدث ما يوضح لنا هذا فى درس من دروس الأشغال اليدوية التى يقوم بتدريسها طلبة المعهد العالى للتربية الفنية على سبيل التمرين . أراد المدرس أن يقوم تلاميذ السنة الأولى الابتدائية بعمل نموذج لمحطة باب اللوق للسكة الحديدية ؛ فوضع أمام كل تلميذ قطعة من الصلصال ، وأوجز فى شرح دقائق المحطة ، واصفاً المبنى الرئيسى ، والقطار ، والحمالين ، والمسافرين ، والباعة ؛ ثم طلب أن يختار كل تلميذ عنصراً من عناصر الموضوع ، ووعدهم بجمع العناصر فى نهاية الدرس لتكوين المحطة . وكانت النتيجة أن الطفل لم يدرك أى صلة بين ما سيقوم به وبين عمل زملائه ؛ وعلى ذلك لم تتنوع مختاراتهم تنوعاً كافياً ، يضمن استيعاب كل عناصر المحطة . واستخدم بعضهم الطين بارزاً على اللوحة (Relief)، على حين جسمه البعض الآخر . وبعضهم قام بتشكيل عناصر مفردة ؛ وبعضهم لم يقنع بذلك ، فأخذ فى إقامة نموذج كامل على لوحته

الصغيرة ، يمثل كل عناصر المحطة . أما البعض الذى كاد يشتم غرض المدرس ، فكان يمثل العناصر التى اختارها كبيرة بشكل لا يتفق مع العناصر الأخرى التى قام بها زملاؤه ، إذ أنه لم يدرك مطلقاً مدى ارتباطه بباقى التلاميذ . ومعنى هذه النتيجة أن التلاميذ لم يندمجوا فى الفكرة التى عرضها المدرس ، بل أخذ كل منهم ينصرف إلى عاداته القديمة ، التى تعودها من قبل فى أثناء اشتغاله فى عمل منفرد ، منعزلا عن زملائه . وهذا يرينا أن المدرس لم ينظم تفكيره بشكل اجتماعى ، أى لم ينظمه بحيث يدرس فى تحضيره كل المشاكل الجديدة التى تخلقها طبيعة العمل الجمعى . وقد رد على ذلك معتذراً بأن عدد تلاميذ الفصل ٥٠ تلميذاً ، وهو عدد لا يستطيع معه أن يجد الخامات المناسبة لتحقيق هذا الموضوع ؛ كما أن الوقت ضيق لا يسمح بتحقيق العمل الجمعى المطلوب . ولما نوقشت هذه المشاكل على أنها قائمة فى مختلف المدارس ، ولا ينبغى أن نقف إزاءها مكتوفين ، تقدم طالب آخر من طلبة المعهد ليتناول مع الفصل نفسه موضوعاً أصلح ، يحاول فيه أن يحقق الطريقة الجمعية وسط الظروف المتقدمة . وقد حاول هذا المدرس أن يتعلم من الأخطاء التى وقع فيها زميله .

كانت مشكلته الأولى أن يبحث عن موضوع يمكن أن يشترك فيه الفصل بأكمله ، ويمكن تحقيقه بالصلصال — وهو « الخامة » الوحيدة التى يستطيع الحصول عليها ، ولذلك أراد أن يحدد التلاميذ بها فى البداية ، حتى لا تكثر عليه مشاكل معالجة « الخامات » المختلفة فى أثناء عملية التوجيه ، فيصعب علاجها . والمشكلة الثانية أن يضمن انتهاء الأطفال من الموضوع فى حصة واحدة ، لأنه مقيد بدرس واحد . والمشكلة الثالثة أن يقوم كل تلميذ بتشكيل عنصر من عناصر الموضوع بالصلصال ، حتى إذا ما انتهى منه أمكنه أن يجد فرصة لعمل عنصر ثان وثالث ، فيستغل بذلك وقت الحصة . والمشكلة الرابعة أن يراعى فى العناصر التى سيقوم كل تلميذ بتخير واحد منها الاشتراك فى صفات معينة ، حتى يسهل على المدرس التوجيه نحو الهدف الفنى الذى يرغب أن ينمو فى التلاميذ ، وهو البحث عن «الكتلة» ؛ إذ أنه لو تعددت المشاكل الفنية ، فإن ذلك يعقد عليه أمر التوجيه . والمشكلة الخامسة أن يسهل تقسيم الموضوع الكلى إلى موضوعات صغيرة ، يمكن أن تقوم بكل منها مجموعة مكونة من نحو ثمانية تلاميذ ، وأن تشترك هذه المجموعات فى أسس واحدة ، حتى تسهل على

المدرس عملية التوجيه الجمعى . ويمكن أن يكون لكل مجموعة « مندوب » من التلاميذ ، يستطيع أن يجمع نتاج المجموعة فى وحدة ، ويتعاون هو ومندوبو المجموعات الأخرى فى ضم عمل مجموعته إلى أعمال مجموعاتهم ، كى يخلقوا بذلك وحدة العمل الجمعى الكبير . وكانت هناك مشكلة سادسة ، وهى تخير الموضوع وفقاً لخبرة سابقة مشتركة عند التلاميذ ، تتفق مع ميولهم ومع مرحلة نموهم الرمزية .

وبعد بحث واستعراض لموضوعات مختلفة ، رفضها المدرس جميعاً لتعذر حل هذه المشكلات بالنسبة لها ، تخير موضوع « حظائر تربية الدواجن المنزلية » . وقد كان الموضوع فى خبرة التلاميذ جميعهم ؛ ففى المدرسة حظائر للدواجن ، ويكاد لا يخلو بيت أحدهم من تربيتها ، وإطعامها ، ومشاهدة بيضها وفراخها .

بعد مناقشة تلاميذ الفصل ، وتبادل الرأى معهم فى أهم عناصر الموضوع وطريقة تحقيقها فى درس واحد ، ومدى ما يستطيع كل منهم أن يقوم بعمله منها ، اتفق الجميع على أن ينقسموا إلى مجموعات كل مجموعة تعمل مشتركة على منضدة وحدها ، ولكنها تستطيع أن تراقب ما تفعله المجموعات الأخرى . وكان لكل مجموعة مندوب من أعضائها ، يعمل على التوفيق بين نتائج مجموعته ونتائج المجموعات الأخرى . وقد انقسم الموضوع الكلى إلى عدة موضوعات كالآتى : المجموعة الأولى تقوم بتمثيل حظيرة الدجاج ، وهى تشتمل على الحظيرة ، والدجاج ، والديكة ، والكتاكيت ، والبيض والقش ، وأوانى الطعام ؛ والمجموعة الثانية تقوم بتمثيل حظيرة الأوز على هذا النمط ؛ والمجموعة الثالثة تقوم بتمثيل حظيرة البط ؛ والمجموعة الرابعة بتمثيل حظيرة الحمام ؛ والخامسة حظيرة الأرانب . والحظائر كلها تشتمل على مثل ما اشتملت عليه الحظيرة الأولى .

وكانت حماسة كل مجموعة واضحة ، وظهر نوع من التنافس الاجتماعى بين المجموعات ، وانهمك كل تلميذ ؛ وازدادت الحماسة عند ما بدأ المندوبون يكونون الوحدة الكلية للموضوع . وكان شعور كل طفل فريداً ؛ إذ أنه استطاع أن يقول إنه قام بعمل هذه الدجاجة أو هذه البيضة أو هذه الحظيرة ، فى الموضوع الكلى ، واستطاع أن يشير إليها ؛ مع أن الموضوع الكلى جمع إنتاج ٥٠ تلميذاً أو يزيدون ، وكنا نتصور ألا يعرف تلميذ عمله فى النهاية ، نظراً

لأن غيره قد قام بنفس العمل . وسواء أكانت أعمال التلميذ أساسية أم ثانوية ، فقد كانت ضرورية لتكمل العمل الكلى ؛ فكل فرد استطاع بقدرته أن يضع مجهوده فى شىء أو شيئين أو أكثر ، ويشعر أن ما وضعه كان مهماً فى النتيجة النهائية .

هذا المثل قد سقته إلى القارىء على أنه نوع من أنواع العمل الجمعى فى تعليم الفنون . من ميزاته أنه يحافظ على طابع الفرد فى أثناء اشتغاله مع المجموعة ، ويحافظ على طابع المجموعة فى أثناء اشتغالها بالكل . ولكن هناك أنواعاً أخرى من الأعمال الجمعية فى الفنون ، تذوب فيها الفردية ذوباناً لا يكاد يدرك أصله بعد انتهاء العمل الجمعى . لأن مساهمة كل فرد فيه مبنية على مساهمة زميله أو زملائه مجتمعين . وهذا النوع من العمل الجمعى يتضح فى « رسم مشترك » يحتوى على منظر لمدينة ، أو سوق ، أو موقعة حربية ، أو غابة تمتلىء بالأشجار ؛ وتتحقق هذه الرسوم فى ستارة مسرح ، أو فى رسم حائطى (mural painting) ، أو فى عمل ستائر أو مفارش لزخرفة مطعم المدرسة أو أحد الفصول الدراسية . وقد كان الأستاذ سعد الخادم من أوائل الذين بدءوا بتجربة « الرسم الجمعى » فى مصر على هذا النحو (سنة ١٩٣٩ — ١٩٤٠) ؛ وقمت بعد ذلك بتجربته بالمدرسة النموذجية بحدائق القبة . ولا زلت أحتفظ بالصور الفوتغرافية لبعض النتائج ، ولا يتسع المجال لتناولها بالبحث .

وقد اهتمت حلقة الدراسات الدولية فى التربية الفنية ، التى لخصت اتجاهات البحث فيها فى مقال سابق ، اهتماماً ملحوظاً بالعمل الجمعى فى تعليم الرسم ، لما له من نتائج تربوية كبيرة . وأفردت له جلسات للمناقشة ، كانت منها جلسة خصصت لعرض أعمال تلاميذ وتلميذات السيدة فيج لنجفان ، وهى مدرسة فرنسية مشهورة فى تعليم الرسم ، قامت ببحث هذا الموضوع ، وكتبت هى وجان لمبارد كتاباً عنه عنوانه : « صور ورسوم الأطفال الجمعية »[1] ، يعد أول كتاب من نوعه يعالج هذا الموضوع .

والسيدة لنجفان وزميلها طريقة فردية فى معالجة الرسوم الجمعية فقد اتخذا من مدينة باريس موضوعاً أساسياً لاثارة التلاميذ والتلميذات . وباريس موضوع

(1) Vige Langevin et Jean Lombard : "*Peintures et Dessins Collectifs des Enfants*"—Paris : Editions du Scarabé .

طريف يشغل الصغار والكبار ، وخاصة وقت الاحتفال بمرور ألفى عام على المدينة . وقد اطلعت على نتائج تجربة السيدة لنجفان ، فوجدت الموضوعات إما تسجيلية ، تمثل بعض آثار باريس — ككنيسة نوتردام ، وبرج إيفل ، والبانثيون ، ونهر السين ؛ أو خيالية — كسفينة نوح ، وهرقل والهيدرا ، وجاليفر ؛ أو عامة — كالخريف ، والليل ، وما إلى ذلك . وكل هذه الصور من الحجم الكبير ، الذى يتراوح مقاسه حول ثلاثة أمتار فى مترين ؛ وانتجها تلاميذ وتلميذات يتراوح عددهم بين ١٠ و ٨٠ ، وأعمارهم تقع بين التسع والأربع عشرة . ومعظم النتائج براقة فى ألوانها ومتحكم فى تكوينها لدرجة أثارت تساؤل أعضاء الحلقة ، ويعمها طابع متشابه ؛ ويؤكد هذا الطابع الطريقة المشتركة التى انتهت إلى استخدامها السيدة لنجفان وزميلها .

ويبدو أن هذه الطريقة قد مرت فى عدة محاولات تجريبية ، وأصابها التعديل عدة مرات . فقد حاولت السيدة لنجفان ، مثلا ، أن تطلب من تلاميذها أن يقصوا عليها قصة ثم يقوموا بتوضيحها عن طريق رسم تصويرى لها ؛ وكانت تقوم بجمع الرسوم فى النهاية ، وإلصاقها متجاورة لعمل « شريط » ، مراعية وضع أحسن صورة يفضلها التلاميذ فى الوسط ، والباقى فى الجانبين ؛ ثم تناقش التلاميذ ليقوموا بأهم التعديلات التى تعطى « الشريط » بأجمعه الوحدة الفنية المطلوبة . وتدرجت من هذه الطريقة إلى انتخاب مندوبين لمجموعات التلاميذ ، تراوح عددهم بين اثنين وثلاثة ، ثم وصل فى بعض الحالات إلى عشرة ، وانتهى الأمر إلى أن المجموعات كانت تعمل دون أن تتعرف بالضبط على مندوبيها لكثرتهم . ولاحظت السيدة لنجفان أن بعض المجموعات كانت تحصل على الوحدة ولكن النتيجة كانت تفتقر إلى الحياة ، أما النتائج الحسنة فكانت متوقفة على مقدار بروز شخصيات التلاميذ . ولذلك كانت تحاذر من أن تتكهن بطبيعة النتائج قبل انتهائهم منها ، خوفاً من أن تصطبغ منذ البداية بفكرتها ، وتتلاشى شخصيات التلاميذ ، فيتقدم العمل والموت يصاحبه . وهى تقول : « كان الإنتاج حسناً عند ما كانت هناك فرصة لبروز شخصية كل طفل ، وكلما اختفت شخصيته كان العمل رديئاً . . . . ولذلك كان يتحتم على ألا أكون متعصبة لرأيى على الاطلاق ، وألا أكون قد كونت أفكاراً جامدة عما سيؤول إليه العمل أثناء تقدمه ؛ فلا بد أن أترك للتلاميذ الحرية لتظهر شخصياتهم بشكل طبيعى . وكان من الصعب على أن أقرر مدى تعاونى مع التلاميذ ؛ وأحياناً

كنت أشعر بأننى لا أتبعهم، وأظن أن العمل سيفتقر فى النهاية إلى الوحدة ؛ ولكن سرعان ما أجد أن الوحدة قد تحققت، وأن التلاميذ كانوا يسبقوننى فى تقديرى .

« وقد تركت بعض التلاميذ يعملون فى أركان الغرفة منفردين ، لأنهم فضلوا ذلك؛ وكانت نتائجهم حسنة . وقد دفعنى هؤلاء لتقسيم العمل إلى أقسام صغيرة . وبعضهم لم يرغب فى الاشتراك، ولكنه فضل أن ينقد ويلاحظ العمل فى أثناء نموه .

« وكنت أبحث عن نوع استجابة التلاميذ . ولكن كان من الضرورى أن أتكلم بعد أن يكون التلاميذ قد عبروا عن آرائهم ؛ وكنت أترك لهم الفرصة ليوضحوا أفكارهم ويجدوا المساحة المناسبة لصورتهم ، والتفاصيل التى يصح أن يظهروها أو يخفوها » .

وتتلخص الطريقة التى انتهت إليها السيدة لنجفان فيما يأتى : أن يبدأ كل طفل برسم تخطيطى كلى عن الموضوع ؛ ثم تتخير المدرسة مع الفصل جميعه أحسن رسم ، ويقوم الفصل بتكبيره وإعطائه التفاصيل المهمة ؛ ثم يجزأ هذا الرسم إلى قطع مستطيلة بعدد تلاميذ الفصل، ويأخذ كل تلميذ قطعة يتعهدها إلى النهاية ؛ وقد يكون نصيبه فى هذه الحالة جزءاً من السماء، أو جزءاً من شخص أو نافذة، أو مبنى . وأثناء تحقيقه للعمل يجرب وضع قطعته بجوار قطع إخوانه الأخرى المتصلة بها . وهناك فترات فى أثناء الدرس يجمع فيها العمل ككل، وينظر كل من التلاميذ إلى ما تحتاج إليه قطعته من تعديل بالنسبة للرسم الكلى . وفى النهاية تلصق القطع من الخلف ، وتجرى عليها مجتمعة بعض التعديلات الضرورية التى تكسبها الوحدة .

والواقع أن أعمال السيدة لنجفان وزميلها تثير لنا مشاكل كثيرة؛ وقد أثار هذا الإنتاج بالفعل مناقشة طويلة فى أثناء انعقاد حلقة الدراسات الدولية. فقد اعترضت إحدى المشتركات بأن تجزئة الصورة إلى أجزاء صغيرة يتعارض مع النزعات الحديثة فى علم النفس والتربية . وتساءل أحد الأعضاء مستنكراً : أيستمر أطفال لنجفان، لو تركوا وحدهم، فى الإنتاج على نفس هذا النمط برغم عدم وجود المدرسة ؟ وتساءل آخر : إلى أى حد يتعلم الطفل إذا كان كل عمله الذى يقوم به هو تلوين سحابة ، أو رسم نافذة وتلوينها ، أى أجزاء من كليات ؟ وقد أجابت السيدة لنجفان بأنها تترك للأطفال حرية اختيار القطعة التى سيتعهدونها إلى النهاية، ولهم

أن يغيروا اختيارهم فى المرات التالية ؛ وأصرت على أن طريقتها تعود التلميذ الاعتماد على نفسه ؛ إذ أنه يستطيع أن ينهى قطعته حتى فى غرفة منعزلة . واعترض أحد الأعضاء بأن هذه الطريقة تساعد على إيجاد التنافس الضار ، لا التعاون الذى ننشده . كما أن هناك عضواً آخر رأى أن انكباب التلاميذ على هذا النوع من العمل لا يمكن أن تتسع له حصص الرسم المحددة فى المدارس الثانوية كما هى الآن ؛ ولو أن تلاميذه أمضوا ثمانى ساعات فى مثل هذا العمل لكان معنى هذا انقضاء شهرين من العام دون أن يعملوا أى عمل آخر . واعترض آخر قائلا : إن شخصية المعلمة ظاهرة بشكل بين فى مختلف الصور ؛ ومعنى هذا أن العناية صرفت نحو جودة النتائج أكثر مما صرفت إلى العمليات التربوية التى كانت ينبغى أن تكون الأساس .

ومهما كانت أنواع النقد الموجهة إلى السيدة لنجفان وزميلها ، فإن الموضوع الذى تعرضا له ما زال فى مهده ، ويحتاج إلى كثير من التجارب العملية ، التى تسجل نمو العملية التربوية الجمعية على أسس سليمة ، تضمن نمو الفردية وسط أى مجموعة من التلاميذ ، دون أن تقضى على مزايا المجموعة وسجاياها ، كما تضمن عدم طغيان فردية واحدة ، سواء أكانت فردية المدرسة أو طفلة من الأطفال ، على المجموعة كلها ، فتحرمها التنفس والانطلاق .

الاشتراك الخاص لطلبة معاهد المعلمين

رغبة فى تيسير الاشتراك فى « صحيفة التربية » لطلبة معاهد التربية ومدارس المعلمين على اختلاف أنواعها ، جعل الاشتراك السنوى لهم ٤٠ قرشاً بدلا من ٦٠ . ويشترط لقبول طلبات الاشتراك المخفض أن تكون مختومة بخاتم المعهد الذى ينتمى إليه الطالب .

وترسل الطلبات إلى إدارة « صحيفة التربية » ، ١٣ ميدان الخديو اسماعيل بالقاهرة .

تدريس الهندسة النظرية

للدكتور أحمد أبو العباس
المدرس بمعهد التربية للمعلمين بالقاهرة

تحدثنا فى مقال سابق عن مشكلة امتحانات الهندسة النظرية ، وقلنا إن خبرة المدرسين وملاحظاتهم تدل على أن معظم التلاميذ يفشلون فى حل التمارين الهندسية ، ولذلك يقنعون بالنظريات يحفظونها عن ظهر قلب ، ليكتبوا منها ما يطالب منهم فى الامتحانات . وقلنا إن السبب فى ذلك يرجع لأمور كثيرة ؛ منها ما يتصل بالتلاميذ ، مثل قدراتهم واستعداداتهم وميولهم ؛ ومنها ما يتصل بالمادة ، من ناحية الصعوبة والكمية وملاءمتها لمستوى التلاميذ ؛ ومنها ما يتعلق بالامتحانات والتفتيش ؛ ومنها ما يتعلق بالمدرس ، كاستعداده ، وإعداده ، وتفهمه لأهداف المادة ، وقدرته على تحقيق هذه الأهداف ، وطريقة تدريسه .

ولما كانت طريقة التدريس ذات أهمية كبرى فى هذه الناحية ، لأنها من الأسباب الرئيسية التى يمكن معالجتها للوصول إلى خير النتائج فى التغلب على المشكلة ، فإننا نتناولها بالحديث فى هذا المقال .

وقبل الحديث عن طرق البرهنة فى الهندسة ، يجب أن يتأكد المدرس أولا من فهم التلاميذ لدلالة المصطلحات الهندسية ومعانيها ، وإمكان استغلالها فى التفكير . فالتلميذ الذى لا يعرف على وجه الدقة معنى أى مصطلح ، كالزاوية المنفرجة ، أو التكافؤ ، أو التشابه ، لا يستطيع أن يحل أى تمرين يتضمن هذه المصطلحات . وليس الهدف من تدريس الهندسة مجرد حفظ الحقائق والمصطلحات الهندسية ، وإنما تنمية قدرة التلاميذ على التفكير باستخدام الحقائق والمصطلحات التى يعرفونها . وقدرة التلميذ على برهنة النظريات وغيرها من المسائل الهندسية فيه دلالة على قدرته على تطبيق المبادىء الأولية والحقائق

الهندسية التى يعرفها . ولا ريب فى أن فهم التلميذ لمعنى المصطلحات والحقائق الهندسية ودلالتها يسهل عليه عملية البرهنة ، ويوجه تفكيره توجيها منتجاً .

ويحسن بنا هنا أن نبدأ بمثال بسيط ، لنرى الدور الذى يقوم به معظم المدرسين فعلا فى طريقة تدريس الهندسة النظرية ؛ وفى ضوء هذا نتحدث عن الطريق الذى يحسن بهم أن يسلكوه فى تدريب التلاميذ على التفكير فى حل التمارين . وليكن الموضوع حل التمرين الآتى : ا ب حـ ء شكل رباعى ، فيه ا ب يساوى ويوازى حـ ء ؛ برهن على أن ا ء يوازى حـ ب .

إن أول شىء يجب أن يقوم به التلميذ هو ترجمة هذه الكلمات إلى رسم مناسب ، على أن تظهر فى الرسم كل الأشياء المفروضة واضحة صريحة . وقد يقوم المدرس بهذه الخطوة بنفسه ، ويعفى التلميذ منها رغم أهميتها الكبرى ؛ وبعد الرسم يكتب الفرض والمطلوب ، ثم العمل والبرهان . وبالرغم من أن التلميذ قد لا يدرى سبباً لإجراء « العمل » ، فإن المدرس قد ينطلق شارحاً ومسهباً فى شرحه ، مبيناً طريقة البرهنة المألوفة ، بتعيين المثلثين ا ب حـ ، حـ ء ا ، ثم محاولة تطبيقهما ليصل إلى تساوى زاويتين متبادلتين ، فينتج المطلوب .

وهذا هو الملاحظ بوجه عام فى تدريس الهندسة ، أى أن المدرس يعنى بالطريقة التركيبية ، التى تبدأ بالمفروضات فى المسألة لإيجاد علاقات بينها ، ثم تتدرج من ذلك خطوة خطوة عن طريق استنتاج علاقات أخرى ، وهكذا إلى أن تصل إلى المطلوب . وهذه هى الطريقة التى تتبعها معظم الكتب ، ويتبعها معظم المدرسين الآن ؛ وسبب اتباع هذه الطريقة هو سهولتها وقصرها . وتظهر بساطتها فى المسائل أو التمارين السهلة ، ولكنها فى التمارين الصعبة تصبح من الصعوبة بمكان . فهى تعطى تتابع الخطوات وتدرجها ، ولكنها لا توضح السبب لاتخاذ هذه الخطوات بالذات ، ولماذا تتابعت بهذه الوضع . أى أنها تلقى بالتلميذ فى مسالك متشعبة من الاستنتاجات ، لا يدرى أيها يسلك ، ولذلك قد يتخبط فى طريقه ؛ ولعل هذا هو السبب فى فشل معظم التلاميذ فى حل التمارين الهندسية . وهى طريقة تجعل من كل تمرين حالة خاصة ، قد تختلف طريقة البرهنة فيها عنها فى غيرها وإن شابهتها ؛ فما يصلح فى حالة قد لا يصلح فى حالة أخرى . وبذلك لا يتدرب التلميذ على أساوب معين من

التفكير ، أو طريقة معينة لحل التمارين بوجه عام .

ولعل أهم ما فى هذه الطريقة من عيوب أنها لاتكشف للتلميذ المتوسط عن العمل الذى يستعين به فى حل التمرين . وكثيراً ما يعطى المدرس تلاميذه بعض التمارين ، ثم يتولى حلها على السبورة لينقلوها فى كراساتهم بنظام منطقى لطيف ؛ وقد لا يجد التلميذ صعوبة فى تتبع خطوات الحل وفهمها ، لأن الانتقال من خطوة إلى أخرى منطقى ، والاستنتاجات واضحة فى تسلسل جميل . ولكن هناك فرق كبير بين هذا النظام المتسلسل وبين التفكير فى طريقة تسلسل هذا النظام ؛ وهذا هو الشىء الذى لا يدركه معظم التلاميذ ؛ ولذلك إذا حاولوا حل التمارين بأنفسهم ، فإنهم يقفون حيارى لا يستيطعون اكتشاف طريقة الحل .

ومن بين أسباب تفضيل بعض المدرسين هذه الطريقة اهتمامهم بحل أكبر عدد ممكن من التمارين وتسجيلها فى كراسات الطلبة ، ولو كانت منقولة من السبورة ؛ أى أن العناية هنا بالكم فقط ، دون حاجة لبذل الجهد اللازم ليدرك التلاميذ عناصر التمرين ، وليفهموا ما بينها من علاقات تمكنهم من التفكير السليم فى حل تمارين أخرى . ومن الأسباب أيضاً سهولة تصحيح التمارين المملاة أو المنقولة . ومنها كذلك عدم إدراك المدرسين للطرق الأخرى فى البرهنة وكيفية استخدامها .

ولما كان اكتساب أساليب التفكير السليمة من أهم ما نعنى به ونرمى إليه من وراء تدريس الهندسة ، وجب أن تتضح طريقة استخدام هذه الأساليب بصورة صريحة أثناء التدريس . ونكتفى فى هذا المقام بمثال من هذه الأساليب، وهو أسلوب التفكير التحليلى . فإذا طبقنا هذا الأساوب على حل التمرين الذى سبقت الإشارة إليه ، كان على التلميذ بعد رسم التمرين أن يسأل نفسه : « متى يتوازى المستقيمان ؟ » ، ليصل إلى أن ا ب // ح ى إذا كانت هناك زاويتان متبادلتان أو متناظرتان متساويتان .

(وهنا تبرز فكرة « العمل » ، وهو توصيل ا ح أو ب ى لإيجاد زوايا متبادلة ، ومحاولة إثبات تساويها) .

أى أن ا ى // ح ب إذا كانت ى أ̂ ح = ب ح̂ ا . وهاتان الزاويتان تتساويان إذا انطبق المثلثان ب ا ح ، ى ح ا . والمثلثان ب ا ح ، ى ح ا ينطبقان إذا ساوى

ضلعان والزاوية المحصورة بينهما فى أحد المثلثين نظائرها فى الآخر ... أو غير ذلك من طرق الانطباق إذا كان ممكناً . وهذا يمكن إيجاده مما هو مفروض فى رأس التمرين ؛ إذن يكون المطلوب صحيحاً .

وهنا — وهنا فقط نبدأ بتسجيل خطوات الحل بالطريقة السابقة ، أى بعد أن يكون التمرين قد تم الوصول إلى حله عن طريق تحليله .

ومعنى هذا أن يتعود التلميذ طريقة التفكير التحليلى ، فيبدأ بما هو مطلوب إثباته ، وينتقل إلى أنه يكون صحيحاً إذا كان كذا صحيحاً ∴.. وهكذا خطوة بعد خطوة ، حتى يصل إلى ماهو مفروض فى المسألة .

وليست هذه الطريقة مجرد عكس خطوات الطريقة السابقة ؛ لأنها لاتضع الفرض مطلوباً والمطلوب فرضاً ، ولكنها تقول أن هذا المطلوب يكون صحيحاً إذا توافر كذا ، أو إذا كان كذا صحيحاً . فإذا كان المطلوب مثلا إثبات تساوى زاويتين ، فأول مانبدأ به هو أن نسأل : «متى تتساوى الزاويتان ؟ » ويكون الجواب : تتساوى الزاويتان إذا كانتا زاويتى قاعدة مثلث متساوى الساقين مثلا ، أو أمكن انطباق إحداهما على الأخرى إذا كانتا فى مثلثين منطبقين ، أو أمكن تناظرهما أو تبادلهما إذا وجدت مستقيمات متوازية ، أو .... أو ... الخ . أى أننا نبحث عن الاحتمالات الممكنة التى تؤدى إلى تساوى الزوايا ، ثم نختبر صحة هذه الفروض لاختيار ما يناسب منها لإنارة الطريق الذى نسلكه .

وهنا قد يسلك التلاميذ أكثر من طريق واحد للوصول إلى الحل ، كما قد يتنوع العمل ويختلف اتجاه التفكير تبعاً لاختلاف الأفراد . وهذه إحدى المميزات الكبرى للطريقة التحليلية ، لأنها تعطى التلاميذ فكرة عن إمكان حل التمرين بأكثر من حل واحد ، وإن كان بعض هذه الحلول يفضل غيره ، ولأنه يتضح من الطريقة أنه ليس هناك حل واحد مقدس ، إن لم يهتد إليه فلا يمكن أن يحل التمرين . كما أنها طريقة تبين سبب « العمل » الذى يلجأ إليه التلميذ ؛ ففى حالة محاولة إثبات تساوى زاويتين ، يمكن الالتجاء إلى تكوين مثلثين ينطبق إحدهما على الآخر ، عن طريق توصيل مستقيم أو أكثر . أى أن هذه الطريقة هى طريقة التفكير التى تمكن التلاميذ من اكتشاف « العمل » إذا وجد له محل ، واكتشاف أى « عمل » يمكن أن يؤدى إلى الحل . فهى ليست طريقة مقيدة ، وإنما هى طريقة طليقة حرة ،

تؤدى إلى حل التمرين بأكثر من حل واحد فى كثير من الأحيان ..

ومن مميزات هذه الطريقة أنها تحدد الطريق الذى يصل بالتلميذ إلى الحل ، وتجعله يضع أصبعه على الهدف مباشرة ، فلا يفقد طريقه فى غياهب البرهان والاستنتاجات المتعددة .

وهى طريقة عامة ، يمكن استخدامها على مدى واسع فى معظم التمارين. فمثلا فى حالة إثبات تساوى الزاويتين لم نتحدث عن حالة بالذات ، وإنما أخذنا الحالات التى يمكن فيها أن تتساوى الزاويتان بصرف النظر عن وضع هاتين الزاويتين أو اسميهما . فإذا وصلنا إلى أن الزاويتين تتساويان إذا انطبقت إحداهما على الأخرى فى مثلثين متطابقين ، فإننا نسأل « ومتى ينطبق المثلثان ؟ » ، وهنا نرجع للفرض الذى أمامنا . ولذلك فهى طريقة تحقق مانهدف إليه من وراء تدريس الهندسة من اكتساب التلاميذ أسلوباً معيناً من أساليب التفكير ، يمكنهم تطبيقه فى جميع فروع الرياضة .

وقد يعاب على هذه الطريقة أنها طريقة طويلة تحتاج لكثير من الجهد والوقت . وهى حقيقة تأخذ كثيراً من الوقت والجهد فى المراحل الأولى ، ولكن هذا الوقت يقل بمضى الزمن ، وتصبح بعد ذلك سهلة حينما يتقنها التلاميذ . وهى على كل حال تستحق الجهد والوقت اللازمين للتدرب عليها ، لأنها فى الغالب تؤدى إلى البرهان الصحيح . ولكى يتقنها التلاميذ يحسن أن يبدأوا بتسجيل خطوات التفكير فى المسودات التى يستخدمونها ، حتى إذا تعودوها لم يعد هناك حاجة لكتابة تلك الخطوات .

وخلاصة القول أن المدرس فى تدريس الهندسة يجب أن يعنى بتدريب التلميذ على استخدام الطريقة التحليلية ، التى تعد من أفضل طرق التفكير ؛ حتى إذا وصل إلى البرهان ، وجب أن يتبع الطريقة التركيبية فى تسجيل الحل ، لأنها طريقة منظمة فيها تسلسل وتبسيط . أى أن الطريقة التحليلية هى الطريقة التى يجب أن يتعود التلاميذ استخدامها لاكتشاف البراهين والوصول إلى الحلول ، ثم يرتبوا خطوات التفكير ويسجلوها تسجيلا منطقياً منظما عن طريق التركيب .

درهم تشجيع أجدى من قنطار تصحيح

يلخص الكاتب فى المقال التالى ، الذى
نتقله عن مجلة « عالم المدرسين » الانجليزية ،
ملاحظاته عن مشكلة تصحيح أعمال التلاميذ ،
ويعرض رأيه فى حلها .

إن موضوع تصحيح أعمال ، التلاميذ قد أصبح مشكلة تقض مضاجع الكثيرين من المدرسين . وقد أسيء فهم ماذكرته فى مقال سابق بشأن الإقلال ما أمكن من استعمال المداد الأحمر ، وحمل ذلك على أنه نصيحة بعدم استعمال ذلك المداد أصلا ؛ حتى لقد أصبحت أخشى أن أرى كراسات التلاميذ وقد امتلأت بما يكتبونه من عبارات خاطئة ، دون أن يتناولها المدرسون بالإصلاح . وقطعاً ما إلى هذا قصدت ؛ لذلك أود أن أعرض آرائى مركزة فى بضع النقط الآتية :

الوقاية خير من العلاج :

١ ــ أعتقد أن العناية الكبري يجب أن توجه بكل قوة إلى منع حدوث الأغلاط ، وليس إلى تسقطها بقسوة بعد أن يقع التلاميذ فيها .

٢ ــ أعتقد أن الإسراف فى استعمال المداد الأحمر ، والإكثار من أوامر « أعد كتابة هذا » ، ينتهى بالطفل بداهة إلى حالة سيئة من الحذر ، والتردد ، وتعمد البطء فى العمل ؛ مما يضيق مجال انطلاقه الحر ، ويعوق تقدمه. ولهذا أرى أننا إذا أردنا التصحيح بمعناه الحق ، يجب ألا تجرى أقلامنا فى غير المواضع التى يتضح لنا جلياً أن التصويب يكون فيها موجِّهاً ومعيناً حقاً ، لا مثبطاً أو مسيئاً .

٣ ــ وبناء على ماتقدم أرى مايأتى :

(ا) زيادة الاعتماد على التلاميذ فى مراجعة تمرينات الحساب وتصحيحها بأنفسهم .

(ب) الإكثار من التمرينات التحريرية الحرة ، التى يعان التلاميذ أثناء كتابتها ولا تصحح .

(ح) الاكتفاء بقدر مناسب من التمرينات الشكلية ، التى تصحح بعناية وتقدر لها درجات .

الإنشاء :

لقد عرضت أكثر من مرة فيما سبق إلى تصحيح الحساب ، فأكتفى بذلك. وأود الآن أن ألقى نظرة إلى التعبير الكتابى — أو « الإنشاء» كما يحب الكثيرون من المدرسين أن نسميه .

منذ سنوات مضت كنت أظنها فكرة مدهشة أن أدع الأطفال يكتبون كل موضوع إنشائى في أول الأمر على قطعة ورق منفصلة — وكانت القاعدة إذاك أن أعطى موضوعاً إنشائياً مرة كل أسبوع ، بدلا من تدريب التلاميذ على « التعبير الكتابى » كل يوم . وكنت أعكف على تصحيح تلك الأوراق بأتم العناية ، ساهراً إلى ما بعد منتصف الليل ؛ ولا عجب ، فقد كان فصلى يحتوى على ٤٨ تلميذاً . وكان المفروض بعد ذلك أن كل تلميذ ينقل الكتابة المصححة فى كراسته ؛ وكان هذا مدعاة لأن تكون الكراسات فى حالة بديعة ، تروق حضرات المفتشين عند الاطلاع عليها (ولا ريب عندى فى أن الخجل سيبدو على وجوه الكثيرين من المدرسين عند قراءة هذا الكلام ؛ وهذا أكبر دليل على أن هذه العادة ما زالت متبعة شائعة) .

وكانت هناك طريقة أخري ، تقضى بكتابة الموضوع فى صفحة ، ثم نقله مصححاً فى الصفحة المقابلة ؛ وهى طريقة أكثر أمانة من السابقة ، ولكنها مع ذلك تشاطرها عيوبها من الوجهة التعليمية .

ومن بين تلك العيوب عيبان استوقفا نظرى بوجه خاص ، وهما :

١ — كان معظم الأطفال لا يعيرون ملاحظاتى الحمراء ، التى تعبت فى تدوينها بذمة ، إلا أقل الالتفات . والظاهر أنهم كانوا يفضلون عليها نقل أغلاطهم كما دونوها من قبل (هل لاحظت أنت هذا أيضاً ؟ أظن ذلك !) .

٢ـ أصبحت موضوعات الإنشاء صحيحة قليلة الأخطاء إلى حد غير معقول ، لا تحتوى إلا على أبسط الكلمات هجاء ، وأشد العبارات إيجازاً ، هرباً من قلمى الذى لايرحم ؛ وصارت فى الوقت نفسه خلواً من دفء الحياة ، لا روح فيها ولا حماس . (ولست أدرى إذا كنت قد لاحظت أنت ذلك ؛ فإنه ليس من السهل ملاحظة هذه الظاهرة ، لا سيما إذا كان همك منصرفاً إلى تصيد الأغلاط ، أكثر منه إلى التذوق وتحسس روح الكتابة) .

من هنا أخذت أفكر — ولا أنكر أن هذا كان أمراً غير عادى ، لأن مشاغل التدريس لا تدع للمدرس وقتاً للتفكير ! ولكنى تمكنت من تدبير الوقت . وهذا ما حدثت به نفسى :

« إن الغرض الأول الذى يقصد من « الإنشاء » هو إعانة الأطفال على التعبير كتابة عن خواطرهم ، بأسلوب شائق قيم ؛ وبعبارة أخرى تعليمهم أن يكتبوا شيئاً يستحق أن يقرأ . وثانى الأغراض هو مساعدتهم على أن يكتبوا ما يريدون كتابته بعبارة صحيحة . وإذن ، فالمنطق يحتم على ألا أحصر همى فى الغرض الثانى ، فأعيق بذلك تحقيق الغرض الأول » .

وبالطبع كان قول هذا الكلام أيسر جداً من تنفيذه ؛ ولكنى شرعت أعالج الأمر بوسائل ثلاث ، هى :

أولا — إعطاء تطبيقات وتمارين عديدة على الهجاء والخط ، وقدر مناسب من قواعد اللغة ؛ وهذا هو أحد الاحتياطات المانعة من الغلط ، التى أشرت إليها من قبل .

ثانياً — قيام التلاميذ بأعمال تحريرية حرة متنوعة ، فى صورة مذكرات شخصية يومية ، أو خطابات يضعونها فى صندوق الرسائل بالفصل ، أو صفحات تعلق على الجدران (بها أخبار أو نبذات جغرافية وتاريخية) ، أو مذكرات عن مشاهد الطبيعة ، أو كتب قصصية يؤلفها التلاميذ ، إلخ .

وقليلا ما كانت هذه الأعمال تصحح ؛ وإنما كنت بين آن وآخر أسدى إلى الأطفال النصيحة بأن إعادة الكتابة قد تجعلها أصلح مما هى عليه ؛ وما أسرع ما كانوا يوافقون . وكنت

ً أبذل المساعدة والإرشاد للتلاميذ باستمرار أثناء اشتغالهم بالكتابة .

ثالثاً — إعطاء مقدار محدود من تمرينات الإنشاء الشكلية ، مثل بناء الجمل ، وكتابة فقرات أو موضوعات إنشائية قصيرة . وهذه هى التى كانت تصحح ، وتقدر لها درجات ؛ ولكنى كنت أراعى فى التصحيح ألا يكون مثبطاً للتلميذ ، مميتاً لأصالته .

وربما كان اهتمام القارىء قد توجه بصفة خاصة إلى الموضوعات المشار إليها فى البند الثالث ، ولعله يشوقه أن يعلم كيف كانت تصحح .

كنت أدرك أن الأطفال حين اشتغالهم بكتابة « الإنشاء » عليهم أن يفكروا فى أشياء كثيرة ؛ ولهذا آثرت أن أقصر حملتى على شىء واحد أو شيئين فى كل أسبوع . وهذا تدبير أنصحك باتباعه ، حتى لو كنت ممن لا يعالجون سوى « الإنشاء » التقليدى .

كنت فى أحد الأسابيع ، مثلا ، أجاهر بأنى سأوجه عناية خاصة إلى ضبط الهجاء (من المفروغ منه أن محتويات الموضوع أهم من ذلك كثيراً ؛ وكان هذا مفهوماً للتلاميذ وماثلا دائماً فى ذا كرتهم) . وعلى هذا الأساس كنت أمضى فى تصحيح الموضوعات المقدمة لى ؛ فأطالعها من أولها إلى آخرها ، وأقدر لها درجة من ٨ على أساس الأفكار الواردة فيها ، ثم أضيف إلى تلك الدرجة صفراً ، أو درجة واحدة ، أو اثنتين ، على حسب مقدار ضبط الهجاء .

وكنت أضع خطاً تحت كل خطأ من أخطاء الهجاء للتنبيه إليه ؛ ولكن التلميذ لم يكن يجازى إلا على الألفاظ التى يوضع إزاءها فى الهامش حرف ه ، وهى الألفاظ التى يفترض أن يكون الأطفال على علم بها . أما الألفاظ الصعبة ، التى أقدم الأطفال على استعمالها بشجاعة ، فإنى أعد نفسى آثماً إذا عاقبتهم على الخطأ فى هجائها . على أنهم كانوا يهتمون بمعرفة الصواب فيما بعد ، ويسارع كل منهم إلى تدوينه فى قاموسه الخاص .

يضاف إلى ذلك العمل « الوقائى » الذي أكدت أهميته فيما سبق . وكان ، فيما يتعلق بالهجاء ، يتضمن أن يحفظ التلاميذ مجموعة من الألفاظ يومياً ، وأن يدونوا الألفاظ الصعبة التى يخطئون فى هجائها فى القاموس المشار إليها آنفاً ، ثم تجربة كتابة الكلمات الصعبة فى قصاصات من الورق

أثناء التحرير . ولقد وجدت أن الاهتمام بهذه الوسائل الثلاث أدي إلى نقص الأخطاء فى الأعمال التحريرية تدريجاً .

وكان التصحيح يتجه فى أسبوع آخر إلى الاهتمام الخاص بقواعد اللغة ، علاوة على مادة الكتابة ؛ أو بالمادة والخط ؛ أو بالمادة وعلامات الوقف ؛ أو بالمادة مع النظافة والترتيب . وعلى هذا النحو ، لم يكن الأطفال مرهقين بضرورة التفكير فى عدة أشياء فى نفس الوقت حتى فى الإنشاء التقليدى (الذي أرجو أن تذكر أنه نوع واحد فقط من الأعمال التحريرية ، وهو النوع الذى تقدر له درجات) . وزيادة على ماتقدم قد حاولت جهدي أن أجنب الأطفال مغبة الخوف الذى يوحى به تقدير الدرجات ؛ فكنت أنتهز كل فرصة تسنح لأن أصحح الموضوع فى مواجهة منشئه؛ وكان هذا يقتضى منى التنقل فى أرجاء الفصل أثناء اشتغال التلاميذ بالكتابة ، أو بغيرها من الأعمال الأخري التى يكون كل واحد منهم مستقلا فيها بنفسه ؛ كما أنه يقتضى الإقلال من الموضوعات التى تصحح وتقدر لها درجات ،عن الحد الذي تقتضى به التقاليد .

صديق يرجى لا منتقم يخشى :

والواقع أن جميع تفاصيل الطريقة التى توخيتها فى التصحيح يمكن تلخيصها فى أنى قد تحولت من منتقم يخشى شره ، إلى صديق ترجى معاونته . ولقد تحدثت عن تلك الطريقة بصيغة الماضى ، كأنها شيء انقضى عهده ؛ ولكنى مازلت ، ولن أنفك، متمسكا بها ، لأنى على يقين من فائدتها .

* * *

وقبل أن أختم الحديث فى هذا الموضوع أحب أن أنوه بالقاعدة الذهبية التى لا يجوز أن تغيب عن نظر المدرس ، وهى :

« درهم تشجيع وثناء أجدى من قنطار تصحيح »

الاختبار الشخصى فى اختيار المدرسين

للدكتور محمد خليفه بركات
المدرس بمعهد التربية للمعلمين بالقاهرة

مقـــدمة :

كلنا نشعر بما تتطلبه مهنة التدريس من توافر الصفات الجسمية والعقلية والخلقية التى تساعد على حسن أداء الرسالة السامية التى يضطلع بها المدرس . ومن الثابت أن بعض الأشخاص لا يصلحون لهذه المهنة ، ويعرضون أنفسهم للفشل إذا هم أقبلوا على الالتحاق بها ؛ ولذلك عنيت معاهد تخريج المدرسين بانتقاء من يرغبون فى الإعداد لمهنة التدريس ، حتى تضمن استبعاد العناصر غير الصالحة منذ البداية .

وطريقة « الاختبار الشخصى » أو « المقابلة » (Interview) هى إحدى الوسائل المتبعة لدراسة شخصية الأفراد ، وتلجأ إليها الهيئات المختلفة باعتبارها طريقة سريعة للاختبار المهنى . إذ يمكن فيها ترتيب مقابلة المتقدمين للالتحاق بالمهنة مع لجنة الاختبار وجها لوجه ، حيث تجرى بينهم مناقشة موجهة لتحقيق الغرض المقصود ، فى جو ودى يسمح بالوصول إلى حكم شامل على الشخصية كلها ؛ الأمر الذى تعجز عنه طرق القياس والتقدير الأخرى ، كالاختبارات والاستفتاءات .

ويتضمن البحث الآتى دراسة نقدية لطريقة « المقابلة » ، كما اتبعت فى اختيار الطلاب الذين تقدموا لمعهد التربية للمعلمين بجامعة ابرهيم عام ١٩٥٠ ، لمعرفة مدى صلاحية هذه الطريقة كأساس للاختيار لمهنة التدريس ، والتحسينات الممكن إدخالها عليها لتكون أكثر صلاحية لتحقيق هذا الغرض .

طريقة البحث :

تقدم للالتحاق بالمعهد حوالى ٣٥٠ طالباً ؛ منهم ١٥٠ طالباً من خريجى كلية اللغة العربية بالأزهر ، ومتوسط أعمارهم ٢٩ سنة ؛ ومنهم ١٢٥ طالباً من خريجى دار العلوم ، ومتوسط أعمارهم ٢٨ سنة ؛ والباقون من خريجى كليات الآداب والعلوم والزراعة بجامعة فؤاد الأول ، ومتوسط أعمارهم ٢٥ سنة . وقد أجريت لهم جميعاً « مقابلة شخصية » أمام خمس لجان ، تتكون كل واحدة منها من ثلاثة من أساتذة المعهد ؛ وأعطيت لهم تقديرات حسب رأى اللجنة فى صلاحيتهم لمهنة التدريس . فكان الطالب يقدر بإحدى الرتب الخمس : « أ » ، « ب » ، « حـ »، « د » ، « هـ » ؛ وهى مرتبة ترتيبا تنازليا ، بحيث يوضع فى المرتبة « أ » من كان ممتازاً ، وفى المرتبة « هـ » من كان غير صالح قطعاً فى نظر اللجنة . وقد كانت نتيجة ذلك أن استبعدت اللجان ٦٠ طالباً لأن تقديرهم فى « الاختبار الشخصى » — أو « المقابلة » — كان من طبقتى « د » و « هـ » ، كما استبعدت ٣٠ طالباً لزيادة أعمارهم عن ٣٠ سنة .

ولكن ظروف الحاجة الشديدة إلى المدرسين فرضت على المعهد قبول جميع الطلاب برغم نتائج « المقابلة » ؛ فرأيت فى ذلك فرصة لتتبع حالات هؤلاء الطلاب خلال العام الدراسى ، لمعرفة مدى دقة نتائج طريقة « المقابلة »، ودرجة تمشيها مع نتائج الطلاب فى التربية العملية ، ومع التقدير العام للنجاح فى آخر العام فى امتحان الدبلوم . وقد أجريت على الطلاب فى خلال العام الدراسى اختباراً للذكاء ، هو « اختبار الذكاء الثانوى » تأليف الأستاذ القبانى بك ، وأدخلت نتائجه فى المقارنات التى عملت بطريقة إحصائيـــة مبنية على حساب معامل الارتباط . (Coefficient of Correlation)

ملاحظات عامة عن نتائج « الاختبار الشخصى » :

كانت لجان « الاختبار الشخصى » تهتم بدراسة الطلاب من النواحى الجسمية والعقلية ، كالذكاء ، والثقافة العامة ، ومن النواحى المزاجية والخلقية ، ومن ناحية الاتجاهات العقلية العامة ، والميول والهوايات الخاصة ، والنشاط الاجتماعى والرياضى . وكانت تدون ملاحظاتها عن هذه النواحى فى استمارة خاصة .

وقد تبيّن من الرجوع إلى النتائج أنه كان بين المتقدمين بعض الأفراد ممن توجد فيهم عيوب جسمية ظاهرة ، مثل اعوجاج الفم أو الرقبة ، وانخفاض إحدى الكتفين ؛ كما وجدت بعض الحالات التي تبين فيها ضعف الصحة ، أو ضعف الحواس ، أو عيوب فى النطق والكلام .

أما فى النواحى العقلية ، فكان منهم بعض الأغبياء فعلا رغم حصولهم على الدرجات الجامعية ؛ وقد حقق ذلك اختبار الذكاء الذى أجرى عليهم ، كما كان يبدو غباؤهم فى معلوماتهم العامة السطحية والتافهة ، وأخطائهم التى تدل على ضعف مستواهم الثقافى ، وقصورهم فى المعلومات البديهية ، وقد أوردت أمثلة لذلك فى مقال العدد السابق من هذه الصحيفة عن « ضعف المستوى الثقافى العام لطلاب جامعاتنا » .

وقد ظهرت بعض الحالات التى كانت تبدو فيها الاضطرابات المزاجية والافتقار للنواحى العاطفية . وظهر فى بعض الحالات الأخرى التعصب الشديد لبعض العقائد والاتجاه نحو الخرافات ، وتحريم التحدث فى بعض المسائل ، كالنواحى الجنسية ، وإحاطتها بكثير من التحفظ المبالغ فيه . وكانت طباع بعضهم مشوبة بنوع من الخضوع الزائد عن الحد ، الذى يصل لتقبيل الأيدى أحياناً . وقد ظهرت فى أثناء العام الدراسى بعض حالات الشذوذ العاطفى والمزاجى ، كالطالب الذى كانت عنده وساوس متسلطة تبدو فى كثرة غسل يديه ، والطالب الذى اضطره اضطرابه العصبى إلى التخلف عن الامتحان .

وقد وجد أن نسبة قليلة جداً منهم يهتمون بنواحى النشاط الرياضى أو الاجتماعى ، وكان من الصعب على بعضهم أن يبدأ فى الاندماج فى الجو الرياضى بالمعهد . ودلت النتائج على أن « الهواية » الغالبة عندهم هى قراءة المذكرات والتحضير للامتحان ؛ ولكن بعض من يعيشون منهم فى الريف ، وخاصة من طلاب كلية اللغة العربية بالأزهر ، كانوا يهتمون بالخطابة والانضمام للجماعات الدينية .

النتائج :

دلت نتائج اختبار الذكاء على أن عدداً غير قليل من الطلاب من طبقتى الذكاء « د » و « هـ » . ولكن طبقة الذكاء « هـ » فى « اختبار

الذكاء الثانوى » لا تعنى الضعف العقلى بمعناه الاصطلاحى ، وهو نسبة الذكاء التى تقل عن ٧٠ ، كما قد يتبادر إلى الذهن ؛ بل إن هذه الطبقة تعنى الطائفة الأقل ذكاء بالنسبة للطلاب الذين يتابعون التعليم الثانوى فى مصر . ووجود بعض الأفراد من هذه الطبقة بين خريجى المعاهد العليا يدل على أن بعض الأغبياء يستطيعون — مع نظم الامتحانات الحالية ، والسماح لكبار السن بالبقاء فى المدارس — اجتياز الشهادت العليا . على أن بعض هؤلاء قد يكونون عاديين من حيث الذكاء ولكن حالتهم المزاجية والعصبية غير طبيعية ، كما تدل على ذلك الدراسة الفردية لبعض الحالات .

وفى الجدول التالى بعض النتائج الإحصائية ، التى توضح لنا الأهمية النسبية لوسائل الاختيار الممكن الاعتماد عليها ، وهى : درجة النجاح فى الليسانس ، ونتائج اختبار الذكاء ، ونتائج « المقابلة » ؛ وذلك بمقارنة معاملات الارتباط بين كل منها وبين درجات التلاميذ فى امتحان دبلوم المعهد ، ودرجاتهم فى التربية العملية ، وهما المقياسان الممكن اتخاذهما وسيلة لتقدير الصلاحية للتدريس فى هذا البحث :

أساس الاختيار	معامل ارتباطه مع درجات الدبلوم	معامل ارتباطه مع درجة التربية العملية
النجاح فى الليسانس	٠,٣٣	٠,٢٠
اختبار الذكاء	٠,٣٥	٠,٢٤
« المقابلة »	٠,٣٢	٠,٣٧

وتدل هذه النتائج على صلاحية طريقة « المقابلة » وزيادة تمشى نتائجها نسبياً مع نتائج التقدير فى التربية العملية ، فى حين أن نتائج اختبار الذكاء ودرجات امتحان الليسانس تفوق كل منهما نتيجة « المقابلة » قليلا كأساس لاختيار الطلاب ، إذا كان مقياس الصلاحية للتدريس هو درجات امتحان الدبلوم ، ولما كان كل من امتحان الدبلوم فى المواد النظرية والتقدير فى التربية العملية يكمل أحدهما الآخر ، فإن من الأنسب أن نأخذ بهذه الوسائل جميعاً ، على أن يكون للمقابلة الشخصية وزن أكبر فى الاختيار ، ويليها

فى ذلك اختبار الذكاء ، ثم درجات الليسانس .

ويلاحظ أن معاملات الارتباط جميعها ليست عالية . ويمكن تفسير ذلك بعوامل كثيرة ؛ منها تعدد لجان المقابلة ولجان التقدير فى التربية العملية ، وما ينتج عن ذلك من اختلافات فى مستوى التقدير ؛ كما أن ضيق مدى الفروق بين الطلاب من حيث الذكاء ، بسبب تصفيتهم أثناء دراستهم فى المراحل السابقة ، يترتب عليه انخفاض معامل الارتباط ، كما هو معروف لعلماء الإحصاء .

وليس بغريب أن تكون نتائج « المقابلة الشخصية » أكثر تمشياً مع نتائج التربية العملية من غيرها ؛ إذ أن التقدير فى كلتا الحالتين يقوم على بعض عناصر مشتركة ، كالمظهر العام للطالب ، وقوة شخصيته ، وقدرته على توضيح أفكاره وعرضها ، واتزانه فى موقفه فى المقابلة أو أثناء التدريس ، وهكذا .

وجدير بالذكر أن الاتفاق فى النتائج بين طرق التقدير المختلفة كان واضحاً فى الحالات المتطرفة ، بينما كان الاختلاف أكبر نسبياً فى الحالات المتوسطة .

اقتراحات :

أولا : ينبغى ، كما سبق القول ، الأخذ بطريقة « المقابلة » ، على أن يصحبها إجراء اختبار للذكاء العام . ويحسن — إن أمكن — أن يضاف لذلك اختبار آخر للمعلومات الثقافية والاجتماعية العامة ، التى ينتظر ممن يحسن القيام بمهنة التدريس أن يكون ملماً بها .

ثانياً : يحسن أن يسبق « المقابلة » قيام الطالب بملء استمارة بالبيانات الأولية ، والإجابة عن بعض أسئلة تسهل مهمة اللجنة ؛ كأن يبين الطالب أمثلة من نواحى النشاط الرياضى والاجتماعى التى يشترك فيها فعلا ، وأن يذكر أمثلة من الكتب غير الدراسية التى قرأها .

ثالثاً : إذا أمكن الرجوع إلى سجل الطالب أو بطاقاته المدرسية ، المبين فيها تاريخ حياته الدراسية ونواحى شخصيته المختلفة ، فإن ذلك يساعد لجنة « المقابلة » كثيراً على صحة الحكم والتقدير .

رابعاً : ينبغى أن يقوم بالاختبار الشخصى — أو « المقابلة » — مختصون فى التربية ، ملمون بعلم النفس ، ذوو خبرة فى تقدير الشخصية ؛ وأن

تتوافر فيهم صفات حسن الاستماع ، والذكاء ، وعدم التعصب لرأى معين ، والمهارة فى تقدير سلوك الشخص مما وراء إجاباته وحديثه وتصرفه أثناء المقابلة .

خامساً : يحسن أن يعاد الاختبار الشخصى أمام لجنة أخرى على من يتقرر رفضهم فى المقابلة الأولى ، حتى يكون الرفض مبنياً على التأكد من عدم صلاحيتهم للمهنة ، بشرط أن يكون رأى اللجنة الثانية قاطعاً ، وغير قابل للنقض مهما كانت الظروف . فأى طريقة من طرق الحكم على الشخصية عرضة للنقد ، ولكن قوة أى تقدير دائماً تكون فى احترام نتائجه .

سادساً : يحسن أن يقوم المعهد بتحليل الصفات اللازمة للنجاح فى مهنة التدريس ، وذلك بالدراسة التتبعية للمدرسين الناجحين فعلا فى عملهم بالمدارس بعد تخرجهم ؛ إذ أن النجاح فى الدبلوم أو تقدير التربية العملية ليست خير مقياس للنجاح فى مهنة التدريس ، بل إن الممارسة العملية للتدريس فى المدارس بظروفها المختلفة هى المحك العملى الصحيح لتقدير مدى النجاح المهنى . فإذا أمكن القيام بمثل هذا البحث والوصول إلى معرفة الصفات التى تميز المدرس الناجح ، فإن من الممكن الاستنارة بها عند تقدير الراغبين فى الالتحاق بالمهنة أثناء « المقابلة »، ليكون التقدير على أساس سليم .

استغلال الميل إلى الجمع

فى طريقة المشروعات

للأستاذ محمد واصف حمص
ناظر مدرسة الأرمان النموذجية الابتدائية

قدمت فى مقال سابق الطريقة التى بها يمكن المربى أن يستغل الميل إلى الجمع فى تربية الناشىء ، وقد بينت أن الرحلة والمخيم هما فى الواقع الميدان الفسيح الذى يمكن أن يستغل فيه هذا الميل استغلالا واضحاً .

واليوم أوضح أن طريقة المشروعات كفيلة بتزويد الناشىء بفرص متعددة تمكنه من إشباع ذلك الميل ، كما أنها كفيلة بإعطاء الفرصة للمربى لتوجيه الناشىء ، وإرشاده ، وتعهد العادات والتصرفات والاتجاهات العقلية التى تنفعه فى مستقبل حياته . وتهيئ طريقة المشروعات هذه الفرص للناشئ وللمربى عن طريق الرحلة؛ إذ أن من خير الوسائل المتبعة للبدء فى المشروع أن يقوم التلاميذ برحلة إلى مكان معين . وفى الرحلة يصادف التلاميذ الكثير من الأشياء والعينات[1]، وتتهيأ لهم الفرصة لجمع الكثير من المعلومات من مصادرها الأصيلة، فيستثار تفكيرهم نحو اتجاه معين ؛ وهكذا ينبت مشروع جديد ، نتيجة لقيام التلاميذ بالرحلة ، وجمعهم أشياء وعينات ومعلومات معينة ، توجههم توجيهاً معيناً . ففى رحلة إلى المعادى مثلا ، قام بها تلاميذ السنة الثانية بالمدرسة النموذجية الابتدائية بالقبة ، زار التلاميذ منطقة حفائر المعادى ، فشاهدوا عن كثب آثار قرية صغيرة أو محلة لبعض سكان مصر القدماء فى فجر التاريخ ؛

---

(١) الشىء (Object) هو ما يمكن إحضاره بحالته الراهنة فى حجرة الدراسة ، كنبات ما ، أو ثمرة ، أو طائر ، أو حيوان ، أو حشرة ، إلخ . أما العينة (Specimen) فهى وحدة مفردة تمثل مجموعه كبيرة ، كقطعة من الفحم أو الخشب ، إلخ .

(٢) النموذج (Model) تمثيل مصغر لما لا يمكن إحضاره فى حجرة الدراسه ، كنموذج بناء ، أو آلة ، أو أداة . . . إلخ .

وهناك شاهدوا بقايا المساكن والأدوات والإنسان والحيوان والنبات والطعام والشراب فى ذلك العهد السحيق . وكان ما شاهدوه وما سمعوه حافزاً لهم على أن يختاروا مشروع « تمثيل حياة الإنسان الأول » . وقد قام فيه التلاميذ بصنع نماذج كثيرة ، كونوا منها مجموعات تقليداً للمجموعات التى شاهدوها بمتحف حفائر المعادى . ولم يغفل التلاميذ فى مجموعاتهم المقلدة صنع نماذج للأشياء التى تنقص المجموعات الحقيقية التى شاهدوها بمتحف حفائر المعادى ؛ واعتمدوا فى ذلك على الكتب والصور التى زودهم بها المدرس، والتى تصور حياة الإنسان الأول . وتتمثل المجموعات التى كونها التلاميذ من النماذج التى قاموا بصنعها فيما يلى :

١ — مجموعة نماذج تبين الأشكال المختلفة لمساكن الإنسان الأول . وقد رتبت فى شكل محلة أو قرية صغيرة .

٢ — مجموعة نماذج تبين أثاث مسكن الإنسان الأول وأدواته .

٣ — مجموعة نماذج تبين أشكال المقابر .

٤ — مجموعة نماذج لأسلحة الصيد والدفاع عن النفس .

٥ — مجموعة نماذج للملابس والحلى وأدوات الزينه .

وكانت معظم هذه النماذج تصنع من الصلصال، والبلاستسين ، والورق المقوى ، وقش الرافيا ، والبوص الرفيع ، والسيسال ، وهى مواد تتفق مع طبيعة الأطفال فى هذه المرحلة المبكرة من مراحل النمو ، كما تتفق مع طبيعة النماذج التى قصد بها تقليد أدوات الحضارة للإنسان الأول ، وهى بطبيعة الحال حضارة بدائية غير معقدة . وفى أثناء القيام بعمل نماذج هذه المجموعات كان من الممكن أن يقوم التلاميذ بزيارة متحف الحضارة . لمشاهدة ما به من نماذج تمثل حياة الإنسان الأول بمصر ، لولا أن متحف الحضارة لم يكن قد تم إنشاؤه فى ذلك الوقت . وكذلك أثناء القيام بتنفيذ المشروع يتطلب الأمر فى كثير من الأحيان القيام برحلة ، أو بعدة رحلات معينة ، لجمع عينات خاصة . أو للحصول على بعض المعلومات من مصادرها الأصلية . أو للتحقق من بعض المعلومات أو الاستزادة منها . أو لإثارة حماسة التلاميذ التى قد تفتر من ناحية مشروع معين لسبب ما . فمثلا فى مشروع تمثيل حياة قدماء المصريين ، الذى قام به تلاميذ السنة الثالثة بالمدرسة النموذجية الابتدائيه بالقبة . بدأ المشروع برحلة إلى أهرام الجيزة ، وجّهتْ التلاميذ إلى اختيار هذا المشروع ؛ وفى أثناء تنفيذ المشروع ، قام التلاميذ برحلة إلى منطقة

سقارة ، وزاروا آثار منف بالبدرشين ؛ ثم زاروا دار الآثار المصرية القديمة . وفى أثناء هذه الزيارات جمعوا ما يلى :

١ — بعض التماثيل المقلدة للآلهة المصرية القديمة ، « وللمجيبين » فى الحياة الأخرى (شوابتى) .

٢ — بعض الجعارين والعقود المصرية المقلدة .

٣ — بعض قطع العملة فى العصرين اليونانى والرومانى .

٤ — مجموعات من البطاقات المصورة للآثار المصرية القديمة .

٥ — نشرات الحكومة وشركات السياحة للدعاية لزيارة الآثار المصرية القديمة .

٦ — مطبوعات مصلحة الآثار عن المناطق الأثرية .

٧ — بعض المؤلفات السهلة عن تاريخ مصر .

وقام التلاميذ كذلك ، أثناء تنفيذ المشروع ، بعمل مجموعات النماذج التالية :

١ — مجموعة نماذج من الصلصال والخشب ، للآلات التى كان يستعملها المصريون القدماء فى البناء .

٢ — مجموعة نماذج لآلات الزراعة ووسائل الرى .

٣ — « « لآلات الصيد وأسلحة القتال .

٤ — « « للقوارب والسفن المصرية القديمة .

٥ — « تماثيل للآلهة المصرية القديمة وتماثيل « للقرين » (إلكا) و« المجيبين » (شوابتى) .

٦ — مجموعة نماذج للآلات الموسيقية .

٧ — مجموعة نماذج للملابس وأدوات الزينة والأثاث المنزلى .

٨ — نماذج لمسكن النبيل ومساكن الفلاحين .

٩ — نماذج لأجران القمح فى أشكالها المختلفة .

١٠ — مجموعة تبين أهرام الجيزة وما حولها من المصاطب والمعابد الجنازية .

١١ — مجموعة من النماذج التى تبين طريقة بناء الهرم (قطع الأحجار ، نقل الأحجار فى النيل وإلى الهضبة ، ثم إلى مكان البناء) .

١٢ — مجموعة نماذج لمعابد الآلهة والمعابد الجنازية ومعابد الوادى .

وقد صنعت نماذج هذه المجموعات من الخشب والورق المقوى ، وعجينة ورق الجرائد ، والصلصال ، والبلاستيسين ، والليف ، والسلك ، والريش ، والقطن ،

وقش الرافيا ، والخيزران ، وألوان الزيت ، والرمل .

هذا ، وإن قيام التلاميذ بالرحلة ، سواء فى بداية المشروع أو فى أثنائه ، لهو مشروع كامل فى حد ذاته ، يستدعى إعداد التصريحات اللازمة للزيارة من أولى الأمر ، واختيار وسيلة المواصلات المناسبة ، واختيار أنسب مكان للمبيت ، وترتيب الطعام وتكاليف الرحلة ، والاتفاق على برنامجها ، إلخ . فللرحلة هدف عام موحد يسعى التلاميذ إلى تحقيقه ، ويبذلون فيه نشاطاً معيناً محبباً إلى نفوسهم ؛ ومن وجوه النشاط الهامة فى الرحلة الجمع بأوسع معانيه . وواجب المربى فى مشروعات الرحلات أن يدرس مكان الرحلة قبل أن يأخذ التلاميذ إليها ، ثم يوجههم بمذكرة مكتوبة بطريقة شائقة (قد تكون على شكل أسئلة تتطلب الإجابة) إلى ما يريدهم أن يعرفوه ، أو يجمعوه ، أو يحصلوه من حقائق ومعلومات ؛ كما يجب عليه أن يزودهم بخريطة صامتة تظهر فيها معالم الطريق ومعالم منطقة الرحلة ، وموضع تلك المنطقة بالنسبة لمنطقة المدرسة ، وبالنسبة لبقية أنحاء القطر المصرى. كذلك يحاول المربى أن يعرف أعضاء الرحلة إلى بعض ما قد يصادفهم فى رحلتهم من أشياء وعينات ، ويفسرها ، أو يصفها لهم وصفاً عاما ، يستثيرهم للبحث عنها وإكمال دراستها .

فمثلا فى مشروع زيت البترول ، الذى اختاره طلبة الفصل الأول من السنة الرابعة بالمدرسة النموذجية الثانوية بحدائق القبة عندما تدفقت آباره الجديدة فى سيناء منذ ثلاث سنين ، صمم الطلبة على القيام برحلة إلى رأس غارب رغماً من الصعوبات التى قابلتهم فى ذلك الوقت ، من صعوبة الحصول على التصريح بارتياد هذه المنطقة الحربية خلال حرب فلسطين ، إلى مشكلة المبيت ، التى تغلبوا عليها بموافقتهم على الإقامة بمخيم يقيمونه بأنفسهم فى رأس غارب ، إلى مشكلة الطعام الذى قاموا بتدبيره وتزويد أنفسهم به قبل القيام من المدرسة ، إلى ما لاقوه من صعوبة فى الحصول على موافقة شركة شل على قيامهم بالرحلة ، بحجة أن القيام بها يعتبر مخاطرة بالنسبة لطلبة المرحلة الثانوية ، وأخيراً التغلب على مشكلة المواصلات فى البر والبحر. كل هذا حبب الطلبة فى مشروعهم وجعلهم يستفيدون منه أكبر فائدة .

وقبل القيام بالرحلة وزعت على الطلبة عدة خرائط صامتة لخط السير وللموقع بالنسبة للقطر المصرى ؛ كما وزعت كذلك مذكرة عن المعـــالم

التى سيراها الطلبة فى رأس غارب ، وضعت على هيئة أسئلة طلب إليهم الإجابة عنها فى حينها مما سيشاهدونه وما سيسمعونه أثناء الرحلة .

ولنقرأ لأحد الطلبة وهو يقول فى وصف الرحلة : « لقد حالفنا حظ سعيد فى كل خطوة خطوناها فى هذه الرحلة ؛ ففى كل مكان شاهدنا شيئاً جديداً ، وعرفنا أشياء جديدة لم نكن نعرفها من قبل : الباخرة وكيف تسير ، زيت البترول واستخراجه ، كيفية التغلب على مشكلته الأولى ، وهى فصل الماء المختلط به ، الحالة الاجتماعية فى رأس غارب ، ثم المجموعة القيمة التى حصلنا عليها ، والتى جمعناها بأيدينا ، من الشعب المرجانية ، وقنافذ البحر ، والسيبياء ، والقطف أو الرغات الذى يكثر فى الصحراء الشرقية ؛ كذلك مجموعة منتجات زيت البترول ، التى تكرمت بإعطائها لنا شركة شل ، والتى قمنا بتصنيفها بأنفسنا » .

هذا ولا يفوتنى أن أذكر أنه بعد انتهاء الطلبة من المشروع طبعوا كتيباً قيماً ، ضمنوه كل أوجه نشاطهم فيه ، وكان سجلا واضحاً لما حصلوا عليه من خبرات ومهارات وحقائق ، وما تمتعوا به من تجارب سارة فى عمل مفيد ، أحبوه وقدروه أحسن تقدير .

ويلاحظ أن الجمع فى طريقة المشروعات لا يقتصر على ما يجمعه الناشئ مما يصادفه من أشياء وعينات أثناء تنقله فى البيئة ، أو تجواله فى أنحائها ، أو رحلاته إلى أطرافها القريبة أو البعيدة ، بل يمتد الجمع إلى كل ما يستطيع الناشئ أن يجمعه من حقائق ، ومعلومات ، ومطبوعات ، وصور ، إلخ . وهو جمع موجه توجيهاً إراديا نحو غاية معينة وهدف موحد يتعاون الجميع على تحقيقه ؛ . هذا الهدف هو الغرض من المشروع ، وهذا الغرض الواضح منذ البداية هو فى ذاته وسيلة لغاية أبعد أثراً وأعظم خطراً ، هى تربية الناشئ ، و إعداده للحياة فى مجتمع حى نام ، عن طريق الخبرات والمهارات والمعلومات التى يكتسبها أثناء القيام بالمشروع . وعلى هذا فإن ما يجمع فى المشروع ليس غاية فى ذاته ، ولكنه وسيلة لغاية أعظم ، يدركها الناشئ فى الغرض الخاص من المشروع ، ويدركها المربى على إنها إعداد الناشئ للحياة المستقبلة ، إعداداً يؤهله لأن يكون مواطناً صالحاً ، يرفع من مستوى بيئته عن طريق مساهمته فى وجوه النشاط فيها .

وليس لما يجمع فى المشروع قيمة ذات شأن يذكر إلا إذا كان صالحاً لتحقيق الغرض الخاص والهدف العام من المشروع ؛ إذ المفروض أن ما يجمع يساعد الناشئ على كسب الخبرات ومعرفة الحقائق والمعلومات من مصادرها الأصلية ، كما يساعده ترتيب تلك المجموعات وتنظيمها على اتخاذ اتجاهات عقلية وعادات تنفعه فى حياته . فكل ما يجمع يفحص ، ويمحص ، ويدرس ، ثم يصنف ، ويرتب ، ويعرض .

ولا تقتصر أوجه النشاط فى المشروع على ما يجمع ، بل يقتضى الأمر فى معظم الأحيان بذل الكثير من النشاط من جانب الناشئين لصنع النماذج وعمل المجموعات المقلدة ، من خامات تناسب قدراتهم ، وتتفق ومرحلة نموهم . ويكون ما جمع من العينات الحقيقية فى هذه الحالة حافزاً ومثيراً لهم لإكمال النقص فى التعبير عما يريدون التعبير عنه ، ويكون هذا التعبير الفعال فى ذاته هو الميدان الذى يتدرب فيه الناشئون على كسب الخبرات ، والمهارات ، والاتجاهات العقلية والفنية والاجتماعية التى يتطلبها نموهم وحاجات مجتمعهم وبيئتهم المحلية . وهذا التعبير أيضاً هو المحك الذى يكشف للمربى عن مواهبهم وقدراتهم المدفونة ، مما يساعده على توجيه كل منهم التوجيه التعليمى والمهنى المناسب ، الذى يوصلهم إلى أقصى ما يمكن أن تؤهلهم إليه استعداداتهم . وهذا التعبير فى ذاته أيضاً يساعد الناشئ على أن يكتشف نفسه ، فيعرف ما تؤهله له قدراته ، ما يهوى وما يكره ، ما يحسنه وما لا يحسنه ؛ ولا يخفى ما لهذا من أثر فى توجيه حياته الوجهة التى يطمئن إليها ويأمل فيها ، فيضمن النجاح والاستقرار .

ولما كانت طبيعة المشروع تقتضى أن تعرض أوجه النشاط فيه أولا فأولا ، حتى يقدر الناشئون مدى نجاحهم فى تنفيذ غرضهم ، فيعرفوا أنفسهم ، ويكتسبوا الثقة بها ، وينتقدوا عملهم ، ويراجعوا خططهم ، كى يستفيدوا من أخطائهم ويضمنوا عدم تكرارها — لهذا ينبغى أن يعرض ما يجمع ، وما يصنع ، وما يدرس ويختبر ، من أشياء وعينات حية أو محفوظة ، ومن نماذج مصنوعة ، أو لوحات مرسومة ، أو جداول مرقومة ، أو صور فنية أو توضيحية — يعرض كل هذا فى معرض خاص أو عام ، على شكل مجموعات مصنفة مرتبة على أسس تختلف تبعاً لتنوع المشروعات . ويلاحظ أن ملكية المجموعات فى

طريقة المشروعات — فيما عدا المشروعات الفردية — هى ملكية شائعة ، يتعاون الجميع على حفظها من الضياع ، وصيانتها من العبث ، وعرضها على أحسن صورة . وهكذا يتبين أن طريقة المشروعات هى خير وسيلة تمكن المربى من استغلال الميل إلى الجمع ، استغلالا يجعل من الناشئ فى النهاية مواطنا نافعاً لنفسه وللمجتمع الذى يعيش فيه .

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجى معاهد التربية بالقاهرة

رئيس التحرير : اسماعيل محمود القبانى بك

السنة الرابعة	مايو ١٩٥٢	العدد الرابع

فهرست

دار المعارف بمصر

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجى معاهد التربية بالقاهرة

رئيس التحرير : اسماعيل محمود القبانى بك

ويعاونه

الدكتور عبد العزيز القوصى — محمد على مصطفى بك

الأستاذ محمد فؤاد جلال — الدكتور عبد العزيز السيد إبراهيم

الأستاذ محمد سعيد قدرى — الأستاذ يوسف العفيفى

- تصدر الصحيفة أربع مرات فى السنة (نوفمبر — يناير — مارس — مايو).
- تنشر الصحيفة المقالات والأبحاث التى تعالج شئون التربية والتعليم وما يتصل بها .
- جميع الحقوق الخاصة بما تنشره الصحيفة من مقالات وأبحاث ورسوم محفوظة لرابطة خريجى معهد التربية .
- ترسل المقالات باسم : الأستاذ محمد سليمان شعلان سكرتير تحرير صحيفة التربيــة ، ١٣ ميدان الخديو إسماعيل .
- أما المكاتبات الأخرى فترسل باسم مدير إدارة الصحيفة ، فى العنوان نفسه .
- قيمة الاشتراك السنوى ٦٠ قرشاً بمصر والسودان ، و ٧٥ قرشاً للبلاد العربية الأخرى .

ولا يقبل الاشتراك إلا عن سنة .

ثمن النسخة :

بمصر والسودان ٣٠ قرشاً	بفلسطين وشرق الأردن ٢٥٠ ملا
بلبنان وسوريا ٢٥٠ غ.س	بالعراق ٢٥٠ فلساً

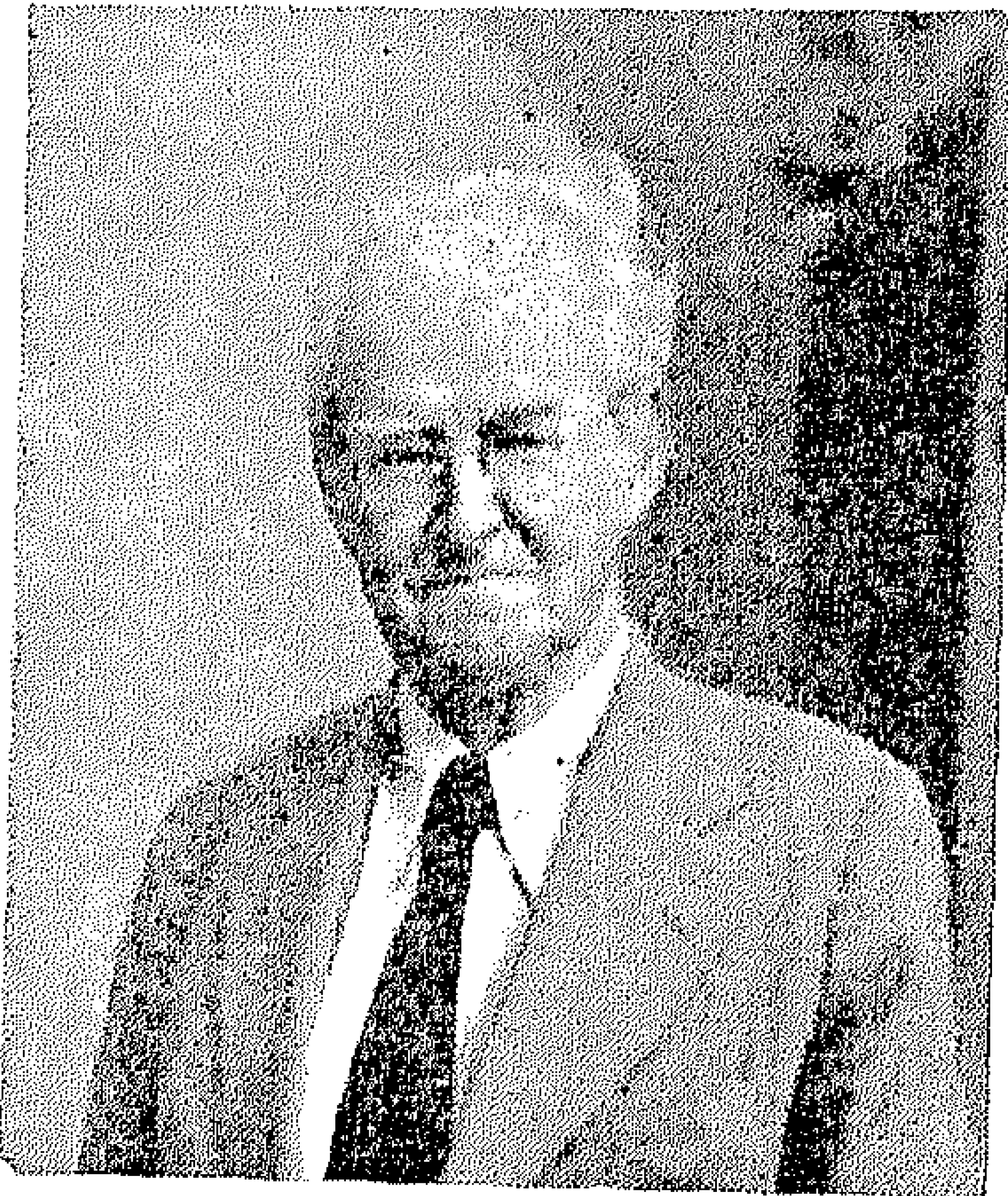
صحيفة التربية

السنة الرابعة | مايو ١٩٥٢ | العدد الرابع

العامل الاجتماعى فى التربية
وواجب المعلم بإزالته

للدكتور هارولد رج (Harold Rugg) أستاذ التربية
بكلية المعلمين بجامعه كولمبيا سابقاً ، والأستاذ الزائر
بمعهد التربية للمعلمين بالقاهرة الآن

— ١ —



فى خلال القرنين التاسع عشر والعشرين استطاع المشتغلون بالتربية ، بقيادة رجال من الأوربيين الغربيين والبريطانيين والأمريكيين ، أن يضعوا نمطاً من التعليم والتعلم اشتهر تبعاً لذلك باسم « التعليم الغربى » . ومع أن الصور التى اتخذها ذلك النمط فى مختلف البلاد تختلف فيما بينها اختلافاً طفيفاً ، فهى فى أساسها واحدة فى بنائها ومحتوياتها وروحها . وقد نفذت كل من الدول الأوربية والولايات المتحدة الأمريكية ذلك النمط من التربية فى بلادها ، بإنشاء تعليم أولى لصغار الأطفال ، وتعليم ثانوى للمراهقين ، وتعليم عال للفتيان والفتيات . ولم تقتصر على ذلك بل إنها كانت إذا سمحت بإنشاء نظام للتعليم لشعب من الشعوب المتأخرة فى الصناعة ، التى ألحقتها بإمبراطوريتها ، فرضت عليه ذلك النمط ذاته . وبذلك أصبح ذلك « التعليم الغربى » الذى يحمل طابع القرن التاسع عشر ، ظاهرة عامة .

— ٢ —

وهذا الاهتمام المتزايد الموجه لتوفير الحد الأدنى من التعليم لكافة أفراد الشعب ، يرجع فى أغلبه إلى تيارين كانا يكتسحان العالم الغربى فى ذلك الحين ، وهما تيار الحركة الصناعية وتيار الديمقراطية . فقد اتفق قادة الرأى جميعاً ، حتى السياسيون منهم ، على أن التصنيع والديمقراطية لا يمكن أن يتحققا إلا إذا تخلص الشعب من الأمية . وقد تعمق بعض هؤلاء القادة فى بحث هذه الفكرة منذ عام ١٧٠٠ ، وعلى رأسهم جون لوك (John Locke) الذى أدت به دراسته إلى أن يقدم للعالم الغربى مبدأ يكثر الاستشهاد به ، وهو مبدأ « رضاء المحكومين » ، ومقتضاه أن الحكومة لا تبقى إلا إذا قامت على « رضاء المحكومين » .

وفى ضوء الثورات الفكرية والسياسية التى أخذت تنمو فى القرنين الثامن عشر والتاسع عشر ، اتضح أن هذا المبدأ ينطوى على أركان ثلاثة :

الأول : أنه ينبغى أن تؤمّن حقوق الشعب المدنية والسياسية عن طريق تدوينها فى مواثيق للحرية .

الثانى : أنه ينبغى أن تستحدث أداة مناسبة للتصويت ، وتصان من العبث ، ليستطيع بها الشعب أن يسجل حكمه الجمعى وقت الانتخاب .

الثالث : أن يكون أفراد الشعب على بصر بمشاكلهم وأحوالهم ، حتى يدلوا بأصواتهم فى الانتخابات على أساس سليم .

وعند انتهاء الحرب العالمية الأولى كان المبدآن الأول والثانى قد رسخا فى الأمم الأكثر تقدما فى مضمار التصنيع والديمقراطية . أما المبدأ الثالث ، القائل بضرورة فهم الشعوب لمشاكلها وأحوالها ، فلم تنجح بلد من بلاد العالم فى تحقيقه ، وإن كانت بعض الدول التى تعد أرقى الدول الحديثة قد خطت فى سبيل تحقيقه بعض خطوات .

— ٢ —

غير أن هذا القول لا يعنى أن قادة الأمم الصناعية الذين يؤمنون بالنظم الديمقراطية لم يعملوا شيئاً لاقامة الركن الثالث من أركان مبدأ « رضاء المحكومين » . فهم قد أنشئوا أنظمة قومية للتعليم ، واستحدثوا نمط التعليم الذى سبق أن أطلقت عليه وصف « التعليم الغربى » ، كما جعلوا من أهدافهم تعليم كافة أبناء الشعب القراءة والكتابة . وإنما الذى نأخذه على ذلك أن مناهج التعليم لم توضع فى أى بلد

على أساس دراسة مشكلات الأمة الرئيسية وظروفها الراهنة ، بل كانت على العكس من ذلك امتداداً مباشراً لنظام « التربية الثقافية الحرة » (Liberal Education) الذى عم أوربا فى العصور الوسطى ، أى نظام التعليم الذى يتركز حول الكتب ، وتسوده دراسة اللغات والرياضيات . ويمكن تلخيص ذلك النظام فى الأفكار الأربعة الآتية : (١) « التعليم » و « الذهاب إلى المدرسة » مترادفان (٢) التعليم شئ نقوم به قبل أن نخوض غمار الحياة العملية (٣) التعليم شئ ينصب على الكلمات والرموز الأخرى بعد ترتيبها على صورة مواد ، وعرضها فى الكتب المدرسية (٤) مادة التعليم هى العلوم النظرية و « الكتب الخالدة » التى تجمعت للإنسان على مر الأزمان — أو على الأقل شرح ما تتضمنه تلك الكتب .

وقد نجحت بريطانيا ، وفرنسا ، وألمانيا ، والولايات المتحدة ، واليابان ، والدول الصناعية الأخرى ، فى خلال الأجيال الثلاثة الأخيرة ، فى أن تقضى قضاء يكاد يكون تاماً على الأمية ؛ إذ أصبح أكثر من ٩٠٪ من أفرادها ملمين بالقراءة والكتابة ومبادئ الحساب . غير أن الدول الاستعمارية منها لم تصل إلى محو الأمية بين أهل مستعمراتها ومحمياتها والبلاد التى تخضع لوصايتها ؛ ويخالجنا الشك فى أنهم حاولوا ذلك جدياً فى كثير من الحالات . وكذلك معظم الشعوب التى نهضت بنفسها وألقت عن عاتقها سلطان الغرب ، لم تنجح بعد فى محو الأمية بين أفرادها . وإذا تتبعنا تاريخ المدارس الأولية والثانوية فى البلاد العربية على سبيل المثال ، ظهر لنا أن تلك البلاد لا تقرب من تحقيق ذلك الهدف — محو الأمية — إلا بمقدار ضئيل لا يكاد يحس كل عام ؛ وإذا سارت الأمور بسرعتها الحالية ، فليس لنا أن نتوقع تخلص أية دولة عربية من وصمة الأمية قبل خمسين عاماً على الأقل . وعلة العلل فى هذا البطء هى عجز الحكومات عن تمويل التشريعات التى تضعها للتعليم وتنفيذها . ثم إن نسبة كبيرة من الأطفال لا يمكثون فى المدرسة أكثر من عامين أو ثلاثة أعوام ، والتعليم فى هذه المدة القصيرة لا يترك أثراً باقياً فى عقولهم ؛ ولذلك يستوى من حيث النتيجة التحاقهم بالمدارس على هذه الصورة وعدم التحاقهم بها على الإطلاق . ولا بد من العمل على تغيير هذه الأحوال ، إذا كانت هذه البلاد تنشد ثقافة ديمقراطية حقة .

وهناك نقطة أخرى ، لعلها تفوق السابقة فى الأهمية ، وهى ازدياد الشعور بأن مجرد محو الأمية هدف لا يصح أن تنتهى إليه جهود الدول التى تتوق إلى اصطناع

— ٤ —

أسلوب الحياة الديمقراطية . فإذا أردنا تحقيق مبدأ « رضاء المحكومين » ، فإن الحد الأدنى الذى لا يجوز أن ينزل تعليم الشعب عنه يتضمن الوصول بالأفراد إلى فهم مشكلاتهم وأحوالهم ، بالإضافة إلى معرفة القراءة والكتابة . ولكى نكفل تحقيق هذا الغرض ، يجب أن تنبع المناهج الدراسية من ثقافة الأمة وتتصل بها ، وأن تجعل الدولة من أهدافها البعيدة توفير التعليم الثانوى لمعظم أبناء الشعب . ولم تصل الولايات المتحدة إلى هذا الهدف الأخير بعد ، ولعلها تصل إليه فى عشر سنين أو خمس عشرة سنة . أما فيما يتعلق بالشرط الأول ، فإنه ليس بين بلاد العالم اليوم بلد اشتقت فيه مناهج التعليم فى المدارس العادية والكليات من ثقافة الأمة . وقد قضيت شخصياً خمسة وعشرين عاماً فى دراسة شئون التعليم فى نحو عشرين أمة مختلفة ، دراسة قامت على المشاهدة والاستقصاء ، فلم أجد بينها أمة واحدة تدور الدراسة فيها فى المدارس الثانوية أو العليا حول مشكلات الشعب الأساسية مباشرة . وهذا ما يحدونى إلى القول بأن الأسس الاجتماعية للتربية — أى دراسة المجتمع وثقافته — ليس لها وجود فى مناهج المدارس أو الكليات ، بل لا وجود لها فى مناهج كليات إعداد المعلمين نفسها .

— ٣ —

وقد حدث فى صدر القرن العشرين — وخاصة فى أعقاب الحرب العالمية الأولى — أن قامت طائفة من المربين المجددين فى عدة بلاد ، بقيادة نفر من العلماء الذين تعمقوا فى فهم الديمقراطية والتربية ، تعترض اعتراضاً جدياً على الاكتفاء بجعل غاية التعليم معرفة القراءة والكتابة والمواد النظرية التقليدية . إذ رأى الجيل الجديد من علماء التربية ، تحت تأثير الحقائق التى كشفت عنها الحرب العالمية الأولى ، أن الفهم الحقيقى الفعال لا يمكن أن يتحقق إلا عن طريق دراسة أفراد الشعب لمشكلات وطنهم دراسة مباشرة فى ضوء احداث العالم المتطور . وقد تمكنوا فى خلال الأعوام الثلاثين الماضية من إقامة فكرة جديدة ، هى فكرة « الأسس الاجتماعية للتربية » ، أعنى الدراسة المباشرة للمجتمع وثقافته ؛ وبدأوا فى مراكز تجريبية قليلة ، لا يزال أغلبها فى الولايات المتحدة الامريكية ، يدخلون دراسة مشكلات الأمة الأساسية فى المدارس الثانوية والعالية . وكان من نتيجة ذلك أن حول عدد من كليات الآداب والعلوم الأمريكية الدراسة فى السنتين الأولى والثانية إلى طراز جديد من « التعليم العام » ، استبدلت فيه بالدراسات الأكاديمية الضيقة فى التاريخ

والاقتصاد والعلوم السياسية والحيوان والنبات وتاريخ الأدب إلخ ، ثلاثة فروع من الدراسات الواسعة ، وهى :

الأول : دراسة الحضارة المعاصرة وأصولها التاريخية — أى دراسة الإنسان من حيث تنظيمه الاجتماعى ؛ وهذه الدراسة تقابل « العلوم الاجتماعية » التقليدية .

الثانى : دراسة الإنسان من حيث سلوكه وتطوره ؛ وهى تقابل « العلوم الطبيعية » التقليدية .

الثالث : دراسة فنون الإنسان ، أو « الانسانيات » (١) — أى دراسة الإنسان من حيث أساليبه فى التعبير ؛ وهى تقابل فى المناهج التقليدية الأدب ، والموسيقى ، وفنون التصوير والنحت ، والفنون المسرحية ، إلخ .

وهذه النواة للتعليم العام تعد الآن ، بما تتضمن من المعرفة والفهم والعقيدة ، شرطاً لازماً لبناء مجتمع ديمقراطى .

ومما ساعد علماء التربية المجددين على توجيه الاهتمام إلى أثر العامل الاجتماعى فى التربية ما كشف عنه علماء الاجتماع منذ بداية القرن الحالى من أفكار ونظريات جديدة ، لعل أهمها تلك الفكرة التى يصح أن أسميها « عملية التشكيل الثقافى » (٢) . فقد اتضح جلياً من البحوث التى تمت فى نصف القرن الماضى ، وقام بها بصفة خاصة علماء الأجناس وعلماء النفس الاجتماعيون ، أن تكوين الإنسان يتوقف على وجوده فى « بيئة » إنسانية ، وأن كل ثقافة قومية أو محلية خاصة تنمى فى أهلها مجموعة مميزة من العقائد والأفكار والقيم ووجهات النظر . وبناء على ذلك ، فإن أول خطوة ينبغى أن نخطوها لتوضيح دور العامل الاجتماعى فى التربية هى شرح مؤدى « عملية التشكيل الثقافى » هذه .

— ٤ —

وينبغى لنا بادئ ذى بدء أن نحدد بوضوح معنى كل من « المجتمع » و « الثقافة » . فأما لفظ « المجتمع » ، فيعنى الناس إذا نظرنا إليهم من حيث هم يعيشون فى جماعات ، أى من حيث هم ينتظمون فى أسر ، وقرى ، وبلاد أو مدن ، وفى جماعات مهنية ودينية وتعليمية ، إلخ . فعند ما نتكلم عن المجتمع المصرى ،

---

(1) The "Humanities".

(2) The "culture - moulding process".

نعنى الشعب المصرى باعتباره جماعات تقوم بنواحى النشاط المختلفة التى تتألف منها حياة الأمة ، من عمل ، ولهو ، وحكم ، واضطلاع بمسئوليات الأسرة ، وما إلى ذلك . وأما لفظ « الثقافة » ، فتدل على مجموع مظاهر حياة الشعب فى نطاق هذه الجماعات ؛ أى ما يفعله أفراد الشعب فى مجتمع معين ، وما يفكرون فيه ، وما يحسونه ويعتقدونه ، وما يرغبون فيه أو يخشونه . فنقول « الأسلوب المصرى للحياة » أو « الثقافة المصرية » ، كما نقول « الأسلوب الأمريكى للحياة » أو « الثقافة الأمريكية » ، وهكذا . وقد أصبحنا ندرك أن الثقافة ، بهذا المعنى ، أداة اجتماعية لها أهميتها الفائقة فى التربية .

ويمكننا أن نزيد معناها توضيحاً إذا ميزنا بين ثلاثة مستويات أو مظاهر رئيسية لها : فالمستوى الأول ينصب على القشرة الظاهرة للحضارة ؛ وهى تتضمن ما شاهدته لأول وهلة عند قدومى من الولايات المتحدة إلى مصر ونزولى فى الميناء ، ثم عند ما تجولت فى الداخل أجوس خلال مدنكم وقراكم . ويتضمن كذلك ما ترونه لأول وهلة عند قدومكم إلى الولايات المتحدة ، إذا نزلتم فى نيويورك أو بوسطن ، ثم تجولتم فى بلادى . فهى أول ما تقع عليه العين إذ ترى الناس وهم يفلحون أرضهم — سواء أكان ذلك بعزق الأراضى بطريقة بدائية ، أم كان باستخدام الجرارات والمحاريث وآلات التذرية والحصاد الميكانيكية ، إلخ ؛ وعندما تراهم وهم يصنعون الملابس وأدوات البناء — إما عن طريق الصناعات اليدوية أو فى المصانع الضخمة التى تدور بقوة البخار والكهرباء ؛ وعندما تراهم وهم ينتقلون وينقلون بضائعهم من مكان إلى مكان ، ويبيعون ويشترون ، ويتراسلون إما بالكلام أو بالكهرباء على جناح الأثير وحول الأرض ؛ إلخ . وعلى ذلك ، فالثقافة تشتمل أولا على الطرق التى يسير عليها الناس فى تدبير شئونهم الاقتصادية فى مجموعها .

أما المستوى الثانى للثقافة ، فينصب على النظم الاجتماعية للشعب . فكلما أطلت إقامتى فى مصر ، أو كلما امتد بك الزمن فى أمريكا ، فإن دراستنا تتعمق بنا إلى ما تحت القشرة المادية الظاهرة للحضارة ، وتبرز لنا المؤسسات الاجتماعية ، أى الأسر والمدارس والهيئات الأخرى . ومن ثم يأخذ إدراكنا لأنظمة الشعب ينمو باطراد ؛ فنفهم حياة الأسرة ، وأساليب الحكم ، وعادات الناس فى المأكل والملبس ، ووسائل التنظيم الإجتماعى ، ومراسيم التحية والمجاملات ، وما شابه ذلك . وتدخل فى هذا الباب اللغة القومية — وهى الأداة الأساسية للتفاهم والتعبير والتفكير والتصميم — وأساليب القياس ، والفنون .

وأما المستوى الثالث للثقافة ، فينصب على « سيكلوجية الشعب » . والحق أنى لا يجوز لى أن أزعم أنى فهمت ثقافتكم المصرية ، كما أنه لا يتسنى لكم فهم ثقافتى الأمريكية ، حتى نتعمق فى بحث القوى النفسية الكامنة التى تحرك سلوك كل من الشعبين وتوجهه . ذلك لأن ما يفعله أفراد الشعب وما يشعرون به ويفكرون فيه ، وهم يعيشون فى أسرهم ، ويشترون ويبيعون فى حوانيتهم ، ويحكمون أنفسهم عن طريق مجالسهم النيابية — كل ذلك يتوقف بصفة أساسية على دوافعهم ، ورغباتهم ، ومعتقداتهم ، والقيم التى يؤمنون بها . لقد تكونت لكل أمة على مر العصور سيكلوجية اجتماعية خاصة بها ، تميزها عن غيرها ؛ واجتمع لها جو فكرى خاص ، يسود حياتها ، ويؤثر فيها تأثيراً غير منظور ولكنه قوى . فهو الذى يكون معتقدات الكبار والصغار فيها ، ويكيف أفكارهم الأساسية ، ويوجه ولاءهم — كل ذلك من غير أن يفطنوا لأثره فى الغالب . وينشأ هذا الجو الفكرى نتيجة لعاملين : أولهما تراكم التقاليد على مدى الأجيال ، والثانى أثر وجهات النظر والأفكار والمعتقدات التى تعتنقها الشخصيات أو الجماعات ذات النفوذ فى الأمة . ونلحظ أثر ذلك فى الطريقة التى يوجه بها الأب أسلوب المعيشة فى أسرته ، وفيما يغرسه الجو الفكرى فى جهة ما من أفكار فى نفوس الأطفال وهم فى مرحلة النمو ؛ كما نلحظه فى الكيفية التى تشكل بها كل جماعة خاصة ، اجتماعية أو اقتصادية أو سياسية ، معتقدات الأعضاء الذين ينتمون إليها ، بحيث يتميزون بها عن غيرهم من أعضاء المنظمات الأخرى . فكل جماعة من الجماعات يسودها « جو » خاص بها ينتج عنه « أسلوب خاص للحياة » يتمشى معه . وتنطبق الفكرة على الأمة بأسرها ، فهناك « أسلوب للحياة » خاص بالأمريكان ، وآخر بالبريطانيين ، ومثله للفرنسيين أو المصريين ، إلخ . وهكذا يعيش كل شعب من هذه الشعوب فى كنف جو من الرأى الموحد .

تلك إذن هى ثقافة الشعب ؛ فهى تشمل حياتهم فى مجموعها : ما يفعلونه ، وما يشعرون به ويفكرون فيه ، وما يرغبون فيه أو يخشونه ، وما يصطنعونه من طرق فى حياتهم المادية ومن أنظمة اجتماعية ، وما تنطوى عليه نفسيتهم وفلسفتهم من عناصر — كل هذا معاً . وإذا كنا قد فرقنا بين ثلاثة مستويات للثقافة لتسهيل الوصف والتحليل ، فيجب أن نذكر دائماً أن هذه المستويات الثلاثة مرتبطة بعضها ببعض ارتباطاً وثيقاً لا تنفصم عراه ، وتتألف منها وحدة معقدة ، هى التى تنطوى عليها

السيكولوجية الاجتماعية الخاصة التى تتميز بها الأمة .

ومن حسن الحظ أن هذه المستويات الثلاثة تدل بشكل تقريبى على ما يمكن عمله فى المدارس المختلفة ، من المدرسة الابتدائية إلى الجامعة ، كى تصل بالفتيان والفتيات إلى فهم الثقافة التى يعيشون فى ظلها . فكثير من محتويات المستوى الأول — القشرة المادية الظاهرة للحضارة — يمكن أن يكون موضوع دراسة صغار الأطفال فى المدرسة الابتدائية ؛ والمستوى الثانى — الذى يتضمن نظم الأمة الإجتماعية — يمدنا بمادة مناسبة للدراسة فى سنى المراهقة فى المدرسة الثانوية ؛ أما المستوى الثالث — الذى ينصب على سيكولوجية الأمة وفلسفتها — فيحتاج فهمه إلى عقول أنضج ، ويمكن أن يعالج فى الفرق الراقية بالمدرسة الثانوية وفى الجامعة .

— ٥ —

ولعل أهم العناصر فى إعداد المدرسين تمكينهم من فهم تلك العملية التى أشرت إليها فهماً حقيقياً ، يؤدى بهم إلى إدراك ما للثقافة من أثر خفى بالغ فى تشكيل النشء ؛ وكذلك إدراك الدور الهام الذى يقوم به المدرس فى توجيه تلك العملية . ويمنعنى ضيق المقام من الاسترسال فى توضيح هذه الفكرة توضيحاً كافياً ، ولذلك سأقتصر على ذكر العوامل الاجتماعية (Social Agencies) التى تؤثر تأثيراً فعالا فى تكوين الشخصية ، ثم أورد بعض الأمثلة التى تبين كيف تحدد « الثقافة » لكل فرد مدركاته ، ومعتقداته ، والقيم التى يعتنقها ، وأسلوبه فى الحياة .

أما عن النقطة الأولى ، فإن الثقافة تفعل فعلها عن طريق ثلاثة عوامل :

الأول : أثر الجماعات العديدة التى يتصل بها الفرد فى حياته العادية ، كالأسرة والجيرة ، والطائفة ، والأمة ، ثم عالم الأمم الحديثة . ولعل هذا هو أهم العوامل فيما يتعلق بعملية التشكيل الثقافى .

والثانى : أثر وسائل الإذاعة التى تنتقل عن طريقها الأفكار والاتجاهات ، كالصحافة ، والراديو ، والسينما ، والمدرسة ، والكلية ، إلخ .

والثالث : أثر الجماعات التى تنظم عمداً بقصد التأثير فى معتقدات الفرد الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والخلقية .

وأما عن النقطة الثانية ، فسأكتفى فى هذا المقام بذكر أمثلة مختصرة للكيفية التى تحدد بها الثقافة المدركات والعقائد ، وتكوّن القيم وأسلوب الحياة . وقد يوضح لنا

هذه المشكلة أن نتصور توأمين « متحدين » (identical twins) ولدا من أبوين أمريكيين فى الولايات المتحدة ، أو من أبوين مصريين فى مصر ؛ وأن نفترض أنهما قد انفصلا من مولدهما ، فعاش أحدهما أثناء طفولته وشبابه فلاحاً فى قرية مصرية كبيرة ، لها كل خصائص الريف المصرى ، بينما نشأ الآخر فى جوار مزرعة بالولايات المتحدة الأمريكية ، لها طابع الحياة الأمريكية الخالصة . ولما كانا توأمين «متحدين» ، فإن صفاتهما الجسمية الموروثة تكاد تكون واحدة ؛ ولكن البيئتين اللتين نشآ فيهما ، والثقافتين اللتين تأثرا بهما ، مختلفتان كل الاختلاف . فماذا يقول لنا العلم الحديث ، وخاصة علم الأجناس وعلم النفس الاجتماعى ، فيما يتعلق بشخصيتى الرجلين اللذين سوف يتمخض عنهما امتزاج هذه الخواص الوراثية المتشابهة بالبيئتين الثقافيتين المتباينتين ؟

إن الإجابة على هذا السؤال واضحة لا لبس فيها ولا إبهام . ففى سن الثلاثين ، مثلا ، سوف نجد أحدهما وقد اكتسب صفات الفلاح الأمريكى ، بينما يكون الثانى مثالا للفلاح المصرى . إنهما سوف يشتركان فى كثير من المميزات الجسمية السطحية ، كلون الجلد ، ونوع الشعر ، ونسب مقاييس الجمجمة ، والتركيب العام للجسم ؛ ولكن الشبه بينهما سوف يقف عند هذا الحد . فسيكونان على طرفى نقيض من حيث طرق المعيشة ، أى طرق فلاحة الأرض ، وتصريف الغلات ، وتمويل الأعمال الاقتصادية ، وأساليب الحكم والعبادة والتعلم ، وطقوس الزواج ودفن الموتى ؛ وأهم من ذلك كله أنهما سيختلفان اختلافاً كبيراً فى أفكارهما وعقائدهما الأساسية ، وما يدينان به من ولاء ؛ وبالاختصار سوف يكونان شخصيتين مختلفتين ، أبعد ما تكون الواحدة منهما عن الأخرى .

ولدينا بحوث ومؤلفات علمية كثيرة كتبها علماء الأجناس عن هذه المشكلة ؛ وفيما يلى مثال توضيحى أنقله عن كتاب «كول وبروس» فى علم النفس التعليمى(١) :

« تخيل شاباً أمريكياً أتم الدراسة الثانوية ، يسير مع صبى هندى من سلالة الأزاتقة القدامى (Aztecs) قرب القرية التى يعيش فيها الصبى فى حقول اليوكاتان (Yucatan) ؛ وبينما هما فى الطريق ، إذا بريح عاتية تسرع نحوهما عبر التلال ، وتسوق أمامها سحباً كثيفة من التراب . ولننظر كيف يتصرف كل من الرفيقين . فأما الولد الأمريكى ، فإنه يحول رأسه عن مهب الريح ، ويغطى وجهه

(1) Cole & Bruce: "Educational Psychology".

بمنديل ، ويظل هادئاً ينتظر مرور العاصفة . فهو لا يستولى عليه القلق ، وإنما ينظر إلى العاصفة على أنها حادثة عارضة قد يحدث مثلها كل يوم ؛ وغاية الأمر أنه قد تعلم كيف يجنب حلقه ومسالكه الأنفية ورئتيه التهييج الذى قد يتسبب عن الغبار . وأما الصبى الهندى ، فله فى هذا الموقف شأن آخر . إنه يجرى مندفعاً بغير وعى ، فيهبط التل ، ويختبئ فى خندق ، ويصيح على رفيقه الأمريكى فى الوقت نفسه أن ابتعد عن طريق الريح الشريرة؛ إنه يفزع من الريح كما يفزع الصبى الأمريكى من ثور هائج . فإذا انقضت العاصفة ، قص الهندى على صديقه أسباب هلعه ؛ وهى تتلخص فى أن لأعداء قومه قوة غامضة يسيطرون بها على الحياة والموت ، وهم يستخدمون قوتهم هذه عن طريق التراب الذى يحمله الريح . إن كل ما مر فى خبرته يقوى ذلك الاعتقاد فى نفسه : ألم يشهد أباه وأمه يأبيان بناء منزلها الجديد فى واد معين كان معروفاً أنه فى مهب الريح ؟ ألم يأب والده المرة بعد المرة ، عند ما كان يعود إلى منزله من عمله فى الحقول التى عبرتهاالرياح ، أن يضم ابنه بين ذراعيه إلا بعد أن يتخلص من الأرواح الشريرة التى انتقلت إليه عن طريق الريح ؟ لقد حدث أخيراً أن وقع أحد أقربائه المسنين فريسة للمرض ، بفعل الأرواح الشريرة التى سلطها عليه أولئك الأعداء عن طريق الريح ؛ ولولا أن أسعفهم « حكيم » القرية ، ورقى والديه برقية معينة نجحت فى إبعاد الأرواح الشريرة ، لكانت العاقبة وخيمة على الأسرة كلها . ومنذ أيام قليلة كفر أحد جيرانهم عما تعلمه من بدع جديدة فى المدينة المجاورة؛ إذ أبى أن يحتمى بمنزله عندما هبت الريح المحملة بالتراب على القرية ،فلم تنقض الليلة إلا وكان يشكو آلاماً مبرحة ، ثم قضى نحبه فى الليلة التالية .

وهكذا ، نرى أن تلميذ المدرسة الأمريكية الثانوية ، الذى تمرن على التفسيرات العلمية ، والصبى الهندى الذى يؤمن بخرافات الأزاتقة التى تعلمها من أسرته ومن ثقافة القرية التى يعيش فيها ، وقفا من الزوبعة الترابية موقفين جد مختلفين ، بسبب اختلافهما فى العقائد . ويمكن توضيح عملية « التشكيل الثقافى » بعشرات من الأمثلة ، نأخذها من ثقافات أخرى مختلفة ، ومن مختلف أساليب الحياة فى الجماعات والأسر المختلفة التى تنطوى تحت كل ثقافة من الثقافات .

إن خمسين سنة من الدراسات النفسية والاجتماعية العلمية قد أثبتت أن الطفل الناشئ يكتسب الأفكار والمعتقدات وألوان السلوك من الأشخاص الذين يعيش

— ١١ —

بينهم — أى من الأب والأم ، والأقارب ، والجيران ، وقادة الرأى فى الجهة . ويرى علماء النفس الاجتماعيون فى هذه العملية أساس « الركود الفكرى » فى الجماعة . ومنذ مدة طويلة أورد ولتر لبمان (Walter Lippmann) فى كتابه الخالد عن « الرأى العام » تلخيصاً للتفاعل الذى تنطوى عليه عملية التشكيل الثقافى ، إذ قال : « إننا ننتقى من المؤثرات ما حددته لنا من قبل الثقافة التى نعيش فى ظلها ... ويغلب أن يتخذ إدراكنا للمؤثرات التى انتقيناها الصورة المألوفة التى رسمتها لنا تلك الثقافة » .

— ٦ —

لقد أوليت هذه العملية اهتماماً فائقاً ، نظراً لما يقع على عاتق المدرس من مسئولية جسيمة بالنسبة لتوجيهها .

فالمدرس ، إذ يختار النواحى الهامة فى المحيط الاجتماعى ويوجه انتباه الطفل إليها ، يقرر نوع الرجل والمرأة اللذين سوف تتمخض عنهما عملية التربية . وفى نهضة مصر المستقبلة سوف يقوم رجال التعليم ، الذين يضطلعون بوضع المناهج وتدريسها ، بالدور الرئيسى فى اختيار العناصر التى يتألف منها « أسلوب الحياة المصرى » وتفسيرها للأطفال . ومن أجل ذلك كان لزاماً على المدرس أن يحيط بتاريخ الثقافة القومية وأسسها النفسية ، وأن يكون موضوعياً على قدر الإمكان فى تقديرها ونقدها ، وفى نقلها إلى الشباب . لأن على الأفكار والعقائد التى ينتقيها ، والتفسير الذى يضفيه عليها ، يتوقف إلى حد كبير تقرير ما سوف يؤمن به الشباب .

ومن هذا تتبين لنا مسئولية المدرس المزدوجة فى توجيه عملية « التشكيل الثقافى » . فهو ، أولا ، يشترك مع الوالدين وكبار الجماعة فى العمل على نقل أفكار الأمة الأساسية ومعتقداتها ومقدساتها إلى الجيل الجديد . ولكنه لا يقتصر على مجرد نقل الثقافة ، بل عليه فوق ذلك أن يحكم عليها ، ويقدر قيمة خصائصها ؛ وهذه الناحية أهم وأخطر من الأولى . فهو ينقل الثقافة إلى الطفل بعد دراسة دقيقة لعناصرها الأساسية ؛ وهو يفعل هذا بروح النقد والتقدير الموضوعى ، الذى يتنافى مع التسرع فى إصدار الحكم على نحو ما يفعل كثير من الآباء .

ولو كانت ثقافاتنا القومية الحديثة ناضجة حقاً ، لكانت الأسرة هى المرشد المثالى للطفل ، الذى ينقل إليه الثقافة ويحكم على قيمتها فى الوقت ذاته . غير أن آباء اليوم ، حتى فى المجتمعات الراقية جداً ، غير قادرين على تقدير الثقافة تقديراً

منطوياً على روح النقد ، وعلى إعادة تفسيرها لأطفالهم . ولذلك فإن المجتمعات الحديثة تلقى عبء هذه المسئولية على المعلمين .

وما دام على المعلمين أن يتولوا عبء هذا التوجيه ، فقد وجب عليهم أن يدرسوا الأسس الاجتماعية والنفسية للثقافة القومية ؛ وهذا يعنى أن معاهد إعداد المعلمين يجب أن تدخل دراسة « الأسس الاجتماعية للتربية » فى مناهجها . ولتوضيح المقصود بهذه الدراسة ، أورد فيما يلى تفصيل الموضوع الذى تقررت دراسته هذا العام فى معهد التربية للمعلمين التابع لجامعة إبراهيم ، وهو :

التربية والحضارة المتطورة فى مصر

أولا : مهمة التربية فى عصر التحول الثقافى .

١ — مهمة التربية بإزاء ثقافة مصر المتطورة والأزمة العالمية العامة :

(ا) المدلول الثقافى للتربية — المدرسة كمؤسسة اجتماعية — المدرس كموجه فى عملية التشكيل الثقافى .

٢ — مهمة التربية فى مجتمع ديمقراطى :

(ا) مدخل لدراسة الديمقراطية — خصائصها الأساسية — تقدمها فى الأمم الغربية — الصعوبات والمشكلات الأساسية — المفتاح : تعليم كافة أبناء الشعب .

٣ — نظرة مبدئية فى التعليم المصرى اليوم والمهمة التى يواجهها المربون .

ثانياً : طبيعة الثقافة المصرية .

١ — دراسة الميراث الاجتماعى فى مصر :

(ا) الروابط مع مصر القديمة .

(ب) التراث العربى الإسلامى — أثر الديانة واللغة .

(ج) التيار الغربى منذ سنة ١٨٠٠ — تأثير إدخال العلوم والفنون الصناعية .

(د) الموقف الراهن .

٢ — مشكلة الديمقراطية فى مصر فى الوقت الحاضر — تتناول الدراسة التوتر الموجود فى مصر والشرق الأوسط والعالم — موقف النظم الديمقراطية — علاقة ذلك بالموقف الاقتصادى .

ثالثاً : التعليم والمشكلات الكبرى للثقافة المصرية .

١ — التعليم ومشكلات مصر الاقتصادية :

(ا) الشعب والأرض — الملكية واستغلال الأرض — التقدم الفنى — مستوى المعيشة لدى الفئات المختلفة من السكان — مستوى التعليم فى كل فئة . . . إلخ .

(ب) الاستعانة بالعلوم والفنون الصناعية فى حل مشكلات مصر الاقتصادية .

٢ — التعليم ومشكلات السكان الرئيسية بمصر :

(ا) تكوين الطبقات ومستوى المعيشة والتربية — فى القرى ، والمدن ، والعواصم الكبرى .

(ب) مشكلات الأسرة المتحولة . . . إلخ .

٣ — التعليم ومشكلات الصحة الفردية والاجتماعية .

٤ — التعليم ومشكلات محو الأمية — تعليم الكبار — وسائل التأثير فى الجماهير — مشكلة اللغة العربية ، الفصحى والعامية — محو الأمية ومستوى الفهم لدى الشعب .

٥ — التعليم ومشكلة الدين والأخلاق .

رابعاً : تطور التعليم المصرى فى المستقبل .

ضرورة التجارب التعليمية

للأستاذ محمد فريد أبو حديد بك
المدير العام للتعليم الأولى بوزارة المعارف

قيل إن الفلاسفة القدماء تحدوا البشرية بكلمة صغيره : « اعرف نفسك » ؛ وهى كلمة ما تزال إلى اليوم تثير فى سامعها هيبة ، وتحمله على التفكير العميق . ولست أريد أن أقف طويلا عند تلك الكلمة الصغيرة الجليلة ، فإن ذلك يبعد بى عما أريد أن أتحدث به إلى قراء « صحيفة التربية » فى بعض شئون التعليم ، وإن كانت مسائل التعليم فى جوهرها لا تزيد على استجابة لهذا التحدى القديم . ولكنى أحب أن أضيف إلى تلك الكلمة تكملة ضرورية ؛ فلست أظن أننا نستطيع أن نعرف أنفسنا إذا نظرنا إلى خيال صورنا فى المرآة ، أو إذا خلونا فى مكاتبنا لنتأمل ما فى داخلنا . فإن مثل هذا الفحص لا ينتهى بنا إلى إدراك شىء سوى أحاسيس غامضة ، ومشاعر مبهمة ، قد ننخدع بها حينا ، وقد ندرك منها طرفاً من الحقيقة ، ولكنها لا تؤدى بنا إلى غاية . فكل شىء فى الحياة نسبى كما هو بديهى ؛ ولسنا نستطيع أن نعرف شيئاً إلا بالقياس إلى الأشياء الأخرى . وكل ما يمكن أن ندركه إنما هو نسبة بعض الأشياء إلى بعض ، أو نسبة بعض المعانى إلى بعض . ولهذا فإنى أود أن أتجرأ على الفلاسفة القدامى ، فأقول إنهم وإن أحسنوا التعبير فى كلمتهم المتحدية ، لم يصيبوا بها كبد الحقيقة مباشرة . وأتجرأ مرة أخرى ، فأعيد تأليف عبارة التحدى ، وأجعلها : « اعرف غيرك لكى تعرف نفسك » . ذلك لأننا قد نستطيع أن نرى غيرنا من الأشياء ومن الأشخاص ومن الأمم أكثر مما نستطيع أن نرى أنفسنا القريبة منا ، التى نحيا بها وفيها .

وأظن أن هذا المعنى واضح ، فلا حاجة بى إلى الإطالة فيه ؛ وما قصدت به إلا لفت نظر القراء إلى مجموعة من الكتب تصدرها هيئة اليونسكو عن مشكلات التعليم فى أمم شتى ، وإلى أن تلك المجموعة جديرة بأن يطلع عليها رجال التعليم الذين يريدون

أن ينظروا إلى عملهم نظرة جدية ، ولا يقلدوا أكثر كبارهم ، ممن يدلون بما لهم من قوة ، ويكتفون بما لهم من مكانة ، ويتمثلون بقول المترف القديم « نحن بنو العباس... ! »

فهذه المجموعة من الكتب الصغيرة التي تصدرها هيئة اليونسكو في نظرى من أكبر ما تمخضت عنه حركة الأمم بعد الحرب الثانية ؛ ولعلها العمل الجدى الأكبر الذى توفرت عليه الأمم المتحدة فى نظامها الجديد . لأنها تظهر لكل ذى عينين عناية الأمم المتحضرة بشئون التعليم ، وأن تلك الشئون من كبريات المشاكل التى تعترض الحياة الحاضرة ، وأن واجب كل الشعوب أن تعنى بها عناية جدية خالصة ، إذا شاءت أن يكون المستقبل خيراً من الحاضر المضطرب المظلم . ولو عنى بها كبار الساسة وكبار المسئولين عن التعليم فى مثل بلادنا من البلاد المتطلعة للرقى ، لكانوا أكثر جداً ، وأكثر احتفالا بمعالجة شئون تربية الأجيال الناشئة ، التى يتوقف عليها الرقى المنشود .

وقد اخترت من بين المجموعة ثلاث رسائل تبحث فى شئون التعليم الإجبارى فى ثلاث دول مختلفة ، وهى سيام وإكوادور والعراق(١) ؛ وأحب أن أعرض بعض جوانب منها على القراء ، لعلهم يجدون فيها شيئاً مما يعرفنا بأحوال غيرنا ، ويساعدنا بطريق غير مباشر على أن نتبين شيئاً من أحوال أنفسنا .

وأول ما يستخلص الإنسان من دراسة هذه الرسائل الثلاث أن هيئة اليونسكو تريد أن توجه الأنظار إلى حقيقة كبرى ، وهى أن شئون التربية فى أى قطر من الأقطار لا يمكن أن تعالج علاجاً شاملا بناء على خطة عاجلة ، يصفها الجالسون فى مكاتبهم الوثيرة . ففى كل رسالة يظهر الإيحاء واضحاً بأن الأساس الصالح لكل نظام تربوى هو « التجربة » و « البحث العلمى » ؛ فذلك هو الذى يمكن أن يوصل الباحثين إلى معرفة الحقائق ، وإلى اختيار الوسائل التى تلائم بين نظم التربية والحقائق الماثلة فى البلاد. وقد فطن بعض الفضلاء من رجال التعليم والسياسة فى مصر إلى خطورة « التجربة » فى ميدان التربية ، فبدأوا فيها محاولات جديرة بكل تقدير. ولكن التعليم لا يجنى الثمار المرجوة من التجربة إلا إذا شاع الإيمان

---

(1) "Compulsory Education in Thailand", by M. L. Manich Jumsai
"Compulsory Education in Ecuador", by Emilio Uzcategui.
"Compulsory Education in Irak", by Victor Clark.

وكلها من مطبوعات اليونسكو .

بها ، واستقرت إرادة الأمة على أنها هى الوسيلة الطبيعية لكل إصلاح فى التعليم . فالمدرسة من أى صنف ليست صورة مجردة ، يمكن أن تنتزع من الخيال ، وترسم على ورقة ، ثم يقال لها كونى فتكون . والمدرسة التى يخلقها الخيال فى مكتب من المكاتب ثم يقال لها « كونى » لن تزيد على صورة ، مهما حاول مصورها فى خدع نفسه عن مقدرته فى خلق الحياة . ولن يستطيع أحد أن يؤمن بحياة صورة فوق صفحة من الورق ؛ ولكن قد يستطيع البعض أن يتملقوا صاحب الصورة الذى رسمها ، قائلين له إنها كائن حى . والذين يقولون مثل هذه الكلمة لا يعبأون أن تكون الصورة كائناً حيا أو وهماً لا حياة فيه ، لأنهم لا يقصدون أكثر من تملق كبرياء المصور . ولكن الحقيقة تأبى إلا أن تظهر ، وتبقى الصورة على صفحتها هامدة خامدة ، حتى يتيح الله لها من يرفعها بيده أمام الأنظار قائلا : « إنها صورة مجردة » ، بعد أن يكون المصور المغرور قد أنفق كثيراً من الجهد وكثيراً من المال فى طبع آلاف من نسخها ، وإلقائها فى أطراف الأرض ، لتكون هناك قذراً يحتاج إلى مجهود جديد لكى تجمع وتحرق وينظف سطح الأرض منها . إن الأمير الرهيب الذى وقف على شاطئ البحر ورأى الأمواج المتدافعة الثائرة ، لم يستطع ، رغم نفاق المتملقين ، أن يحمل الأمواج على الهدوء والارتداد عن موضع قدميه ، بأن يقول لها « اخشعى » ؛ وتبينت له الحقيقة الصارمة بعد قليل ، فعرف أن سنن الكون لا تعرف رهبة ، ولا تعبأ بمن يريد أن يخدع نفسه .

وها نحن أولاء نستطيع أن نرى بأعيننا ما أضعناه من أموال وجهود فى محاولة الإيمان بصورة هامدة مدة ربع قرن من الزمان ، لأننا مضينا فى طبع نسخ كثيرة من مدرسة أولية مرسومة على ورق . وقد ألقينا بالألوف منها فى أركان البلاد ، لكى تبقى هناك هامدة ، تحتاج إلى جهد جديد لكى تزال ويستبدل بها غيرها . فتلك المدرسة لا تجدينا أكثر من صرف الملايين من الجنيهات كل عام ، لا نجنى منها شيئاً سوى ما يصيبه أبناء الأمة الصغار من الطعام الذى يقدم لهم فيها ، وهو وجبة تافهة من غذاء لا يسمن ولا يغنى من جوع . نعم فإن هذه الوجبة التافهة فى نظرى ، وفى نظر الكثيرين ممن ينظرون إلى الحقائق ، هى خير ما تقدمه المدرسة ، وإن كانت فى كثير من الأحيان تحدث من الضرر أكثر مما تحدث من النفع .

ولو كنا آمنا بالتجربة منذ ربع قرن ، أو لو كان المسئولون قد يسروها منذ ربع قرن للمخلصين من رجال التعليم ، فأعانوهم عليها بدلا من أن يقيموا فى سبيلها العراقيل ، ولو كانت الدولة نفسها قد آمنت بالتجربة ، وعملت على إقامتها ، أو يسرتها لمن يحرصون عليها ، وذللت لهم ما يعترض سبيلهم من الصعاب ، وأزالت بعض ما فى طريقهم من الأشواك والعقبات — أقول لو حدث هذا أو شىء من ذلك ، لكنا اليوم قد استطعنا أن نخلق مدرسة حية ، تؤدى للأمة واجبها ، وتستحق ما يصرف عليها من الجهود والأموال .

بل إنى أقول إن خطأ المسئولين عن التعليم أكبر من قلة الإيمان بالتجربة ؛ فهو يبلغ مرتبة جحودها ، وإنكار قيمتها ، وإغفال دلالتها . وإلا فما هذه المدارس الثانوية الكسيحة ، وما هذه المدارس الابتدائية التى لا تمت بصلة إلى ما أسفرت عنه التجارب القليلة التى ظل المخلصون للتعليم يجاهدون فيها منذ سنة ١٩٣٠ ؟ إنه سخرية من ذكائنا أن نزعم اليوم لأنفسنا أننا قد حولنا جميع المدارس الأولية إلى مدارس ابتدائية ، بمجرد تغيير عنوانها وابدال اللافته النحاسية التى تثبت على أبوابها من « مدرسة أولية » إلى » « مدرسة ابتدائية » . ومع ذلك فإنى أعود إلى نفسى سائلا : لم ألقى المسئولية على وزارة المعارف والمسئولين فيها وحدهم ؟ إن العدل والإنصاف يقضيان علينا أن نلقى المسئولية على جميع المسئولين ، سواء أكانوا فى وزارة المعارف أم فى غيرها ، بل على الأمة نفسها . فإن شئون التعليم لا تزيد فى نظر الجميع على أنها واجب يؤدى ، وأن هذه الواجب ينتهى عند السماح بالميزانية الضخمة ، وحسن الرغبة فى أن يعم التعليم أبناء الأمة . وهذا وحده لا يجدى شيئاً إذا لم تفطن الدولة كلها والشعب كله إلى أن مستقبل البلاد متوقف على صلاح شئون التعليم ، وأن الحياة المستقبلة ، ونهوض مرافقنا فيها ، تتوقف كل التوقف على مقدار النهضة فى إعداد الأجيال الناشئة من أبناء مصر وبناتها ، وعلى حقيقة ما أفادوه من التربية فى معاهد التعليم . ولو فطنت الدولة والأمة جميعاً إلى خطورة شئون التربية ، لا تجهتا بكل جدهما وحماستهما إلى إصلاح التعليم ، ولعنيتا بكل ما يتصل به من تجارب وخطط وتنفيذ .

فلنعد الآن إلى الرسائل الثلاث للتحدث عن أكبر ما يسترعى النظر فيها ، بعد توكيد فكرة التجربة والبحث العلمى . ولعل أكثر ما جاء فى هـــذه الرسائل لا يزيد فى جوهره على مقدمات ، ومسوغات ، وأسس عامة ، لإقامة التجارب

والسير فى البحوث . فهى تستعرض أولا أهم الظروف التى تتميز بها الأقطار المختلفة ، من ظروف اقتصادية ، واجتماعية ، وتاريخية ، وسياسية ، وغير ذلك ؛ ثم تستخلص من هذه الظروف مجتمعة ما ينبغى للنظام التعليمى أن يعنى به من الأسس الكبرى . ومعنى هذا واضح لا يحتاج إلى توكيد ، لكل من يعرف التربية على حقيقتها .

فالتعليم كما قلنا أكثر من مرة ليس فكرة مجردة ، والمدرسة ليست صورة ذهنية ؛ وإنما التعليم والمدرسة نشاط اجتماعى ، تتطلبه حياة المجتمع للاستمرار والرقى . ولهذا كان من العبث أن تحاول أمة نقل نظام مدرسة ، أو نظام تعليم ، عن أمة أخرى . حقاً قد تتشابه الأمم فى وجه من الوجوه ،أو فى كثير من الوجوه ؛ ولكن التشابه الحقيقى بينها محدود ، إذا لم يكن خداعاً . فلكل أمة خصائصها ومميزاتها ، التى تحتاج إلى أن تقابل بما يناسبها ويصلح لها .

أليس معنى هذا أن على كل أمة أن تنظر فى أمر تعليمها مسترشدة بظروفها هى ، لا بصورة منقوله عن غيرها ؟ أليس معنى هذا أن تدرس كل أمة ، وتجرب كل أمة ، وتبحث كل أمة عما تنطوى عليه حياتها الخاصة ، وتتخذ المدرسة والنظام التعليمى الذى يناسبها ؟ إن كل ما ينبغى علينا أن نستفيد به من الأمم الأخرى هو أن نرى كيف تقابل مشاكلها ، وأن نسترشد بما اهتدت إليه فى تجاربها ، لكى نعرف كيف نقابل مشاكلنا وكيف نهتدى بتجاربنا . ولكن الخطأ كل الخطأ أن ننقل إلى بلادنا مدرسة وجدناها صالحة لبلاد أخرى ، أو نظاماً عرفنا أنه ملائم لأمة من الأمم غيرنا . ينبغى أن نعرف غيرنا ، لتكون تلك المعرفة وسيلة إلى معرفة أنفسنا .

وقد رسمت الرسالة الخاصة ببلاد إكوادور أهم ما يميز تلك البلاد فى جوها ، وطبيعة أرضها ، وموارد ثروتها ، وطوابع المعيشة فى سكانها فى جهاتها المختلفة . كما رسمت أشياء أخرى تؤثر من قريب أو من بعيد فى حياة تلك الأمة . فهى بلاد ذات سطوح شتى ؛ ففيها السهل والجبل ، وفيها الأودية المنعزله فى أعالى الهضاب ، وفيها شواطىء المحيط والمناقع الاستوائية . وهى بلاد يتكون شعبها من أخلاط كثيرة ، من هنود حمر ، وسلالة المستعمرين الأسبان ، ومن هجناء نشأوا من اختلاط هذين الجنسين ، ومن نازحين حلوا فى تلك الأرض بالهجرة فى عصور شتى . وهى فى حياتها تعتمد على الزراعة ، وعلى الرعاية ، وعلى

التعدين ؛ ومن أهلها طائفة ما تزال تعيش على الصيد . ونظامها الاجتماعى وتراثها التاريخى يجعلان لها شخصية لا تماثل شخصية أمة أخرى فى العالم القديم ، وإن كانت تشبه بعض الشبه جارات لها فى العالم الجديد . فكيف لبلاد هذه حقائقها أن تحتال على مواجهة المشاكل المختلفة التى تعترضها فى تعليم أبنائها ؟ هذا هو السؤال الذى وضعه كاتب الرسالة فى صفحة (٥١) إذ قال : « فكيف إذن نقابل هذه المشكلات ؟ » ثم أعقب ذلك قائلا : « الجواب على هذا السؤال إنما هو إنشاء معهد بحث ... ... » .

وأما الرسالة الخاصة بالتعليم فى بلاد سيام (تايلاند) فهى تصور دولة تختلف فى كل ظروفها عن بلاد أكوادور . فهناك إقليم يسكنه قوم يرجع تاريخ مدنيتهم إلى عصور قديمة ، ولهم كل ما للشعوب ذات الحضارة القديمة من قيود وحدود . هناك تقضى الضرورة بمصادمة تيارات استقرت قروناً طويلة فى اتجاهها، ونظماً عتيقة ألف الناس السير عليها وليس من اليسير أن يتخلوا عنها ؛ ولشعب سيام ما للشعوب الشرقية من تقديس لعقائدهم الموروثة وعاداتهم المتأصلة . وهى بلاد زراعية متسعة الأرجاء، تعترضها الآجام ذات الضوارى؛ وتبلغ مساحتها أكثر من نصف مليون من الكيلو مترات ، يسكنها نحو ١٧½ مليوناً من البشر . وأما ميزانيتها العامة ، فلا تزيد على ما يعادل ٣٠ مليوناً من الجنيهات .

وقد كان التعليم فى سيام متصلا منذ القدم بالمعابد . وكان رجال الدين هم المعلمون ، وهم قادة الشعب الروحيون ؛ ولهذا كان التعليم مقصوراً على الأولاد دون البنات ، لأنه من المحرم على رجال الدين أن يوجدوا مع الإناث فى مكان محدود .

وكاتب هذه الرسالة يستعرض المشكلات المختلفة فى صراحة محمودة ، نتمنى لو استطاع كل قطر أن يتحدث عن مشكلاته بمثلها . وهو يختتم بحثه القيم قائلا (فى آخر صفحة ٩٦) : « وقد اتفق على إقامة تجربة صغيرة فى مساحة محـــدودة ، حتى إذا ما أتت التجربة ثمارها ، أمكن توسيع دائرة طريقها شيئاً فشيئاً حتى تنتظم البـــلاد كلها . وتسمى هذه التجربة « خطة السنوات العشر فى التوسع التعليمى » . فكل أمل الكاتب فى الإصلاح متوقف على ما تشير به التجربة أولا .

وأما الرسالة الثالثة ، فهى عن التعليم الإجبارى فى العراق ؛ وهى الدولة الشقيقة التى تشبه مصر فى كثير من ظروفها ، وهى الأمة التى تتحد مع مصر فى أساس ثقافتهـا . وقد كتب الرسالة الأستاذ فكتور كلارك الذى ندب من اليونسكو لزيارة العراق وبحث مشكلاته التعليميه . وقد اتجه فيها بالدرس المستفيض إلى الظروف الاقتصادية والاجتماعية والإدارية الخاصة بالعراق ؛ وهو يختم دراسته بمقترحات عملية سديدة ، جعل اعتماده الأكبر فى تحقيقها على شىء واحد أيضاً ، وهو التجربة . فهو يشير فى صفحة ٦٨ إلى تجربة يراها ضرورية ، بإنشاء مدرسة نموذجية للتعليم الريفى المتوسط ؛ ويقول فى هذا الصدد : « إن مثل هذه التجربة ، لو تحققت ، تفيد فى خدمة الغايات القريبة والغايات البعيدة ؛ فهى تفيد فى خدمة التعليم مباشرة ، كما أنها تكشف عن الحقائق التى تساعد على نشر التعليم وعلى التقدم الاجتماعى فى المستقبل » .

فمما تقدم يظهر جليا أن الآراء مجمعة على أن نقطه البداية الطبيعية لكل عمل قومى يراد له النجاح إنما هى التجربة . فهى تبين لنا الحقائق ، وتبين لنا عناصر المشكلات التى تعترضنا ، وتكشف عن العقبات ، وتتحدى ذكاءنا وهمتنا لإيجاد الحلول التى تزيلها . ومهما تكن التضحية المطلوبة فى سبيل التجربة عظيمة ، سواء فى المال والجهد والوقت ، فإن ذلك كله هين يسير ، يأتى بثمرته أضعافاً مضاعفة ، لأنه يوفر علينا أكثر بكثير مما نبذل . إنه يوفر علينا صرف الملايين الكثيرة فى مشروعات واسعة النطاق لانعلم أين تؤدى بنا ؛ ويوفر علينا بذل جهود شاقة لا نستفيد من ورائها شيئاً له قيمة ؛ ويوفر علينا سنوات كثيرة من حياة الأمة تذهب ضياعاً فى غير وجه ، مع شدة حاجتنا إلى الوقت لتدارك ما فاتنا فى حياتنا القومية . ليس ما نصرف فى سبيل التجربة ضائعاً مهما جل ، فإنه يوفر علينا أن نمضى فى سبيل ضالة ، لا تؤدى بنا فى النهاية إلا إلى أن نعرف أننا قد بذلنا كل جهدنا ، وكل الملايين الضخمة من أموال أمتنا ، وكل السنوات الغالية من حياتنا القومية ، لكى ندرك آخر الأمر أننا كنا نهيم على غير هدى ، ونسعى نحو سراب لا نجد عنده قطرة ماء .

اتجاهات تجريبية فى التعليم الريفى

للدكتور محمد الشبينى
وكيل مدرسة المعلمين الريفية بسرس الليان

سرس الليان قرية من أعمال مركز منوف، ويبلغ عدد سكانها حوالى خمسة وعشرين ألف نسمة .وفيها مدرسة ابتدائية ريفية ، ومدرسة معلمين ريفية أنشئت هذا العام ، وقد أصبحت تقوم بالإشراف الفنى على المدرسة الابتدائية . وقد اتجهت النية إلى إدخال بعض الاتجاهات التجريبية الحديثة فى نظام هذه المدرسة الأخيرة وخطتها ومناهجها ،حتى تحقق الأهداف التى يجب أن تهدف إليها المدرسة الريفية كى تؤدى الواجب عليها فى تهيئة جيل جديد يرمى إلى إصلاح مجتمعه ورفع مستوى الحياة فيه ، وذلك عن طريق التفاعل والمشاركة الفعلية فى دراسة البيئة والعمل على الرقى بها . فالريف المصرى فى أمس الحاجة إلى مدرسة تؤدى وظيفة اجتماعية ، أغراضها فهم المشكلات الأساسية التى تعوق تقدم الريف من الوجهة الاجتماعية والصحية والثقافية ، وإيجاد الطرق والوسائل العملية التى تساعد على حل هذه المشكلات .

ولإدخال الاتجاهات التجريبية الحديثة فى هذه المدرسة،بدأت بدراسة حالة المدرسة كما هى ، حتى يمكن بعد معرفة أوجه النقص فيها اقتراح الفلسفة التربوية والنظم التعليمية الواجب الأخذ بها .

عيوب المدرسة الحالية :

إن الخطة والمناهج التعليمية التى تتبع الآن بالمدرسة الابتدائية الريفية بسرس الليان تعتمد على الكتب المقررة للمدارس الابتدائية العادية ، وهى لم تؤلف خصيصاً للمدارس الريفية ، ولا تشير من بعيد أو من قريب إلى حياة البيئة الريفية التى تحيط بها . فليس هناك أدنى صلة بين طبيعة الريف المصرى المحيط بالمدرسة وبين الموضوعات التى تتناولها هذه الكتب بالعرض والبحث ؛ بل هى تحتوى

على معلومات بعيدة كل البعد عن مستوى ثقافة التلميذ المتأثر بالحياة التى يعيش بين أحضانها ، وغير ملائمة لميوله وقدراته السيكلوجية فى هذه المرحلة من عمره . ولذلك صارت المدرسة فى وضعها الحالى مكاناً منعزلا عن البيئة التى يجب أن تؤثر فيها وتتأثر بها ، وأصبحت مكاناً لتلقين معلومات وبحث موضوعات لا تتصل بحاجات التلميذ الحقيقية ، التى تلعب دوراً هاماً فى تكوينه الاجتماعى والثقافى .

وقرية سرس الليان المنشأة فيها المدرسة ، كغيرها من القرى ، بها كثير من المشكلات الصحية . ففيها كثير من الفلاحين والتلاميذ المصابين بأمراض البلهارسيا والأنكلستوما وأمراض العيون والدرن ؛ وانتشار هذه الأمراض يرجع فى حقيقته إلى عدم وجود الوعى الصحى . ولإيقاظ هذا الوعى يتحتم على المدرسة أن تقوم بنصيب وافر ملموس فى عملية الإرشاد والتوجيه التى تحتمها الحالة فى القرية ؛ ولكن المدرسة قد تغاضت عن ذلك ، كما تغاضت عن المشكلات الأخرى الاجتماعية والاقتصادية التى تعوق رفع مستوى القرى . فلا نرى منها أية بادرة فى الخطة التعليمية تهدف إلى تزويد التلاميذ بالخبرات التى تدفعهم إلى فهم أسباب المشكلات الدفينة التى تؤخر تقدم القرية ، ومحاولة اكتشاف الوسائل التى تؤدى إلى تنبيه السكان وإشراكهم إشراكاً فعلياً فى حلها ، وذلك عن طريق البحث والدراسة والعمل .

والغرض الأساسى من التعليم الريفى هو تزويد التلميذ بخبرات علمية وعملية متصلة اتصالا مباشراً وثيقاً بالبيئة ، وتمهيد الطرق إلى إدراك طبيعتها ونظامها ، حتى يتسع أفقه وقدرته على التفكير الموضوعى فى استغلال الظروف المحلية ورفع مستوى المجتمع الذى يعيش فيه . ولا شك أن الاهتمام بكل هذا يهيئ للتلميذ المجال الذى يجعل منه مواطناً ريفياً صالحاً ، متيقظاً لمشكلات بيئته ، وعاملا على درس أوجه نشاطها الاجتماعى والاقتصادى ؛ وهذا يجعل منه قائداً يقظاً ومرشداً موجهاً لأفراد مجتمعه .

ومن دراسة المناهج المتبعة بالمدرسة اتضح أنها لا توجه أى اهتمام يستحق الذكر إلى النشاط الجمعى بين تلاميذ الفصل الواحد أو الفصول المختلفة . فالتلميذ لا يشترك مع زملائه فى بحث موضوع ما ودراسته بحيث يساهم كل منهم بنصيب فى مناقشته ، أو تحقيق فكرة ما فى جو تحيطه الروح الاجتماعية ، وتتبادل وتتناسق فيه أفكارهم . وليس هناك هوايات مختلفة تكون مجالا ينمى فيه التلميذ ميوله الطبيعية واتجاهاته الفنية ورغباته الاجتماعية والثقافية . فالمدرسة لم تساهم فى

تكوين مثل هذه الهوايات التى تربط بين التلاميذ الذين يميلون إلى اتجاهات متقاربة ، مثل الرغبة فى تربية الدواجن ، أو الميل إلى التمثيل ، أو الاهتمام بالتعبير الجمالى عن مكنون نفوسهم . وليس هناك أيضاً هوايات تعمل على تزويد التلاميذ بالخبرات التى تجعلهم قادرين على استغلال البيئة ، مثل الهوايات الخاصة بالصناعات الزراعية والريفية .

إن الاتجاه المسيطر على المدرسة ينزع إلى تنمية الناحية الفردية فى التلميذ ، دون الاهتمام بالناحية الجمعية التى تهيئ له الفرصة ليتفاعل اجتماعياً مع زملائه . ومما لا شك فيه أن هذه النزعة الفردية لا تساعد على تكوين مواطن صالح ، ينظر إلى المجتمع برغبة صادقة فى الإصلاح ، ولديه القدرة على التجاوب والتعاون مع أفراد قريته .

فالريف المصرى فى حاجة ماسة إلى قادة اجتماعيين ، ينظرون إلى المجتمع كوحدة مترابطة ، يعمل كل فرد فيها بروح اجتماعية هدفها التعاون . ووظيفة المدرسة أن تنمى فى التلاميذ القيم الاجتماعية ، حتى يكونوا قادرين على الاستجابة لبيئتهم الريفية ، ويتعودوا تحمل المسئولية التى تقع عليهم كأفراد يؤدون الواجب الاجتماعى ، ويساهمون بنصيب وافر فى ترقية مجتمعهم .

ثم إن هناك ظاهرة مسيطرة تتجه نحو إهمال الصلة بين المدرسة وأولياء أمور التلاميذ ، فلم يبذل أى مجهود يذكر فى تفهم حالة التلميذ أو ولى أمره وقد أدى هذا إلى إيجاد هوة عميقة تفصل بين المدرسين والأهلين . فاتصال المدرسة بأولياء أمور تلاميذها يرمى إلى تفهم مستواهم الاجتماعى والاقتصادى والثقافى وما إلى ذلك ، مما يسهل على المدرسة أن تقوم بتوجيه تلاميذها توجيهاً صالحاً كاملا . وبجانب هذا قد تتاح الفرصة للمدرسة لتوجيه وإرشاد أولياء الأمور عن طريق مباشر أو غير مباشر .

فالمدرسة الريفية يجب أن تكون مركزاً ثقافياً واجتماعياً يوجه الكبار والصغار على السواء . وهى فى هذا تقوم بوظيفة المرشد والموجه لعائلات التلاميذ ، فتحثهم على المساهمة الفعلية فى المشروعات الاجتماعية والصحية الجديدة التى تنشأ فى القرية والتى يهتم التلاميذ بدراستها والمساهمة فيها ، كمشروعات النظافة والتعاون والصحة وغير ذلك .

أسس النظام المقترح :

يخلص مما سبق أن التعليم الحالى بالمدرسة الابتدائية الريفية بسرس الليان تسيطر عليه النزعة الأكاديمية ، التى تهدف إلى تلقين التلاميذ معلومات غير متصلة اتصالا مباشراً بتنمية دوافعهم السيكلوجية والاجتماعية . فقد أهملت المدرسة رغبات التلميذ ونزعاته وميوله واتجاهاته ؛ وليس هناك فى منهجها وخطتها الدراسية أية إشارة خليقة بالذكر تبين اهتمامها بالبيئة الريفية التى يعيش فيها التلميذ ، بما فيها من مشكلات صحية واجتماعية واقتصادية تعتبر أساساً لانحطاط الريف المصرى ؛ وهى لا تقوم كذلك على خدمة البيئة ، ولا تعمل على اكتشاف أسباب تدهورها ، ومعرفة النقص الكامن فيها ؛ وهى لا تعمل على تكوين مواطن صالح ، يقوم بما عليه من واجب نحو نفسه وبيئته ، ويعمل على إصلاحها ومعالجة النقص فيها .

إن نمو الريف المصرى ورقيه يعتمد فى أساسه على وجود مدارس ترمى إلى التفاعل مع البيئة الريفية ، وتهدف إلى معرفة نواحى الضعف فيها ؛ وبحث العوائق التى تقف حجر عثرة فى سبيل تقدمها ، والكشف عن الوسائل التى عن طريقها تزال هذه العوائق . وعن طريق هذا الاتجاه التربوى الإيجابى تؤدى المدرسة رسالتها الاجتماعية فى تكوين قادة ريفيين يقومون بما عليهم من واجبات اجتماعية نحو بيئتهم .

فالمدرسة الريفية الحديثة يجب أن تهدف إلى تفهم المجتمع الريفى تفهماً تاماً قائماً على البحث والدراسة والتجريب .

ولتحقيق ذلك فى مدرسة سرس الليان ، اقترح ما يأتى :

(١) وضع فلسفة تربوية جديدة تقوم على البحث والتجريب :

إن الاتحاد التام بين المناهج والخطط التى وضعت لجميع مدارس القطر المصرى ، بدون تفرقة بين عوامل البيئة المختلفة ، ونظمها الاجتماعية ، ونواحيها الاقتصادية ، ومشاكلها الصحية ، هو فى الواقع أساس اضمحلال المستوى التعليمى الذى نجده فى مدارسنا الآن . فالمناهج والخطط الموضوعة قد أهملت أنه ينبغى أن يكون لكل مدرسة فلسفة خاصة تسير على نهجها وتعمل على تحقيقها .

وإنه لمن المؤسف حقاً أن نجد مدرسة فى الواحات الخارجة تطبق المنهج الذى يدرس فى مدرسة بمدينة على شاطئ النيل، تختلف بيئتها الاجتماعية ونظمها الاقتصادية ونواحيها العلمية فى كثير من الأوجه عن زميلتها فى الواحات ؛ أو مدرسة ريفية أنشئت فى صميم الريف المصرى تطبق المنهج والخطة اللذين تسير عليهما مدرسة حضرية، لها مميزات ثقافتها ومشكلاتها الخاصة . وإنه لمن الأوفق ، إذا هدفنا إلى ترقية مجتمعنا الحضرى والريفى على السواء، أن يكون لكل مدرسة طابع خاص، يميزها عن غيرها من حيث الثقافة وطرق التوجيه التربوى .

وكل هذا يؤكد لنا ضرورة وضع فلسفة تعليمية تقوم على عنصرين : البحث والتجريب . إن انعدام العنصر الأول يؤدى إلى جعل المدرسة مكاناً منعزلا لا حيـــاة فيه ؛ وإغفال الثانى يجعل من المدرسة مكاناً يمتاز بالخمول والركود، لا خلق فيه ولا ابتكار ولا تجديد . فالمدرسة الحديثة، التى تهدف إلى تفهم المجتمع والعمل على رقيه ، يجب أن يتوافر فيها عنصرا البحث والتجريب . وبدونهما تنزوى الفاعلية التربوية التى تربط المدرسة بالمجتمع .

(٢) ربط المدرسة بحياة البيئة الريفية :

إن وجود فلسفة خاصة بالمدرسة، تعتمد أساساً على عنصرى البحث والتجريب، يحتم وجود علاقة وثيقة بين المدرسة وبيئتها الريفية . فالمجتمع الريفى له نواح ثقافية واجتماعية واقتصادية وصحية وفنية تختلف عن المجتمع الحضرى . الحياة الثقافية والاجتماعية فى الريف يغلب عليها عنصر البساطة، فهو مجتمع تغلب فية الأمية، وما دام الفلاح لا يعرف القراءة والكتابة ، ولا يجيد التحدث فى الشئون السياسية ، أو التعمق فى النواحى الاقتصادية أو الاجتماعية ، فهو عند ما يتناول هذه الموضوعات مع أسرته أو أفراد مجتمعه إنما يتناولها من حيث الشكل . فمعلوماته بدائية لا أثر فيها للعمق أو التعقيد؛ على عكس مواطنه الحضرى ، الذى درس هذه النواحى، ومارس مناقشتها مع أفراد مجتمعه . وعند ما يتناول الفلاح موضوعاً فى السياسة والاجتماع والاقتصاد ، يتناقش فيه من الناحية التى تهمه وتعود عليه بالمنفعة المادية المباشرة . فهو فى الغالب لا يتعجل الحوادث ، ولا يحاول الاهتداء إلى الإجابة التى تحمله مسئولية البحث والتنقيب . وهناك كثير من المشكلات الاقتصادية والصحية التى تتصل اتصالا مباشراً بحياته وحياة أسرته التى يعولها

ويعد مسئولا عنها ، مثل عدم وجود المساكن المستوفية للشروط الصحية ، وعدم قدرته على توفير الغذاء والكساء الكافى له ولأسرته . فالمأوى والمأكل والملبس هى العناصر الأساسية التى تشغله وتجعله دائم التفكير فيها .

والتلميذ الذى يذهب إلى المدرسة يحمل معه هذه المشكلات التى يحسها ويعيش فيها . وإذا نظرنا إلى المدرسة بعين البحث والتجريب ، نشعر أن عليها مسئولية أساسية ، ألا وهى دراسة هذه المشكلات ، وإيجاد الطرق والوسائل التى تساعد على حلها حلا عملياً مباشراً . فوظيفة المدرسة ، إذا نظرنا إلى هذه المسائل نظرة اعتبار ، تتضمن الخمسة الأهداف الآتية :

أولا : العمل على تفهم البيئة الريفية ، ومعرفة نواحيها المختلفة ، من ثقافية واجتماعية ، واقتصادية ، وصحية ، وغيرها ، حتى يتسنى للتلميذ دراسة بيئته دراسة تعتمد على البحث والتنقيب ، ومعرفة علاتها الأساسية ، والعمل على علاجها فى حدود مقدرة التلميذ الثقافية والجسمية .

ثانياً : العمل على تنبيه وعى التلميذ لنواحى النقص فى بيئته التى تعوق تقدمه ، ومعرفة الأسباب التى أدت إلى هـــذا النقص ، ثم تزويده بالخبرات التى تمكنه من الوقوف على الوسائل التى تؤدى إلى إصلاح هذا النقص وتلافيه فى المستقبل .

ثالثاً : حث التلاميذ على القيام بمجهودات اجتماعية عملية لخدمة المجتمع الريفى والنهوض به ، عن طريق المساهمة الفعلية فى توجيه الأهلين ، وإرشادهم للمشروعات الهامة التى يجب الاهتمام بها ، كمشروعات مقاومة الأمراض المتوطنة ، والتعاون ، والنظافة ، واستصلاح الأراضى الزراعية ، وغير ذلك من المشروعات التى لها صلة مباشرة بترقية المجتمع الريفى .

رابعاً : العمل على إيجاد صلة اجتماعية بين المدرسين وأولياء أمور التلاميذ ، تهدف إلى رفع المستوى الثقافى والصحى لعائلاتهم ، حتى تضمن المدرسة ألا يسخر أحد من آراء التلاميذ الحديثة ، وألا تكون هناك هوة عميقة بين ثقافة التلميذ وثقافة أسرته .

خامساً : العمل على تزويد التلميذ بالخبرات التى تهدف إلى تهيئته ليكون مواطناً صالحاً ، كاملا ، قادراً على التفكير الحر ، وعلى التفاعل مع الجماعة التى هو فرد منها بانسجام وتوافق .

(٣) طريقة المشروعات :

إن إدخال طريقة المشروعات فى منهج المدرسة مما يساعد على تحقيق الأهداف التى ذكرناها سابقاً . فالتلميذ فى المشروع يدرس البيئة المحيطة به ، ويتعرف طبيعتها ، ويحدد أوجه النقص فيها ، ثم يبحث عن الوسائل التى تمهد الطريق إلى الإصلاح . وفى أثناء هذه العملية التربوية ، يزود المدرس التلاميذ بالخبرات التى تثير اهتمامهم وتنمى ميولهم للبحث عن نواحى البيئة المختلفة . والتلميذ فى كل هذا يعتمد على نفسه فى تحصيل المعلومات ، فهو الذى يذهب إلى البيئة ، وهو الذى يسأل الأهلين والإخصائيين الاجتماعيين والزراعيين ويدون إجاباتهم ، وهو الذى يقرر ما صادفه من توفيق أو فشل فى أثناء البحث ويناقش زملاءه بالفصل فيه ، ثم هم يعملون جميعاً على اتخاذ مواقف إيجابية نحو الموضوع الذى يقومون ببحثه .

فمثلا إذا اتفق التلاميذ على مشروع « الصحة بالريف » ، فهم يبحثون الحالة الصحية العامة بالقرية ، ويدرسون الأمراض المتوطنة فى الريف المصرى ، مثل البلهارسيا والانكلستوما وأمراض العيون والدرن . وقد يذهب التلاميذ إلى أقرب مركز صحى بالقرية ، ويسألون الطبيب المختص والحكيمات والممرضات عن أسباب انتشار هذه الأمراض ، وعن الطرق والوسائل الكفيلة بمحاربتها . وقد يقومون بدراسة الخطوات العملية التى تقوم وزارة الصحة والشئون الاجتماعية باتخاذها بالقرية لرعاية الأمومة والطفولة ، ويجمعون الإحصائيات الرسمية التى تبين عدد المرضى ، ونوع المرض وأسبابه وأعراضه ، ونسبة الوفاة من الأمراض المتوطنة .

وقد يقسم التلاميذ أنفسهم إلى لجان مختلفة تبحث كل لجنة ناحية ترغب فى بحثها ؛ فمثلا تكون لجنة لبحث الخطوات العملية التى يمكن اتخاذها فى القرى لتحسين التغذية ، وثانية للرقابة الصحية على الأغذية ، وثالثة لمقاومة الحشرات والقواقع وغيرها من ناقلات الأمراض ، ورابعة لمكافحة الأمراض المعدية والمنتشرة فى الريف المصرى ، وخامسة لدراسة الشروط اللازمة فى المسكن الصحى ، وسادسة لنشر الثقافة والتعليم الصحى . والتلاميذ فى كل هذا هم أنفسهم الذين يقومون بجمع المعلومات ، وتحصيل الخبرات ، واقتراح النواحى العملية التى يتطلبها المشروع لإصلاح ما يمكن إصلاحه بالقرية .

هذا مثل توضيحى يبين مدى الفائدة العملية والاجتماعية التى تعود على التلميذ من الدراسة بطريقة المشروعات . وقد يكون من الأمور المستعصية أن يزود التلميذ بهذه الخبرات العملية المباشرة إذا تحدد المنهج ، كما هو متبع الآن فى المدارس الابتدائية الريفية ، إذ قد قررت وفرضت على التلميذ موضوعات لا تمت بصلة إلى البيئة الريفية التى يعيش فيها .

(٤) دراسة حالة الأسرة :

من قواعد التربية أنه لا يمكن أن يوجه التلميذ توجيهاً كاملا بدون الوقوف على تاريخ تطوره ، ومركز عائلته الاجتماعى والاقتصادى والثقافى والصحى . إن الخبرة الكاملة بالتلميذ تزودنا بالأسس الهامة التى يقوم عليها الإرشاد التربوى والسيكلوجى الكامل . وهذا لا يتأتى إلا إذا قامت المدرسة بدراسة بيئة الأسرة التى نشأ فيها ونما وتطور ، والتى لا تزال عاملا فعالا فى التأثير فيه ؛ فهو دائم الارتباط بها من حيث ثقافته واقتصادياته ، وهو يقضى أكثر من ست عشرة ساعة يومياً بين أحضانها . ولذلك وجب على المدرسة أن تحفظ فى ملف التلميذ الخاص المعلومات الكافية التى توضح النواحى الآتية :

أولا : مركز أسرة التلميذ الاجتماعى — ويشمل عدد أفراد الأسرة ، والمستوى الاجتماعى لمن يعولها ، ومقدار اندماجه فى المجتمع ، ومدى نشاطه فى النواحى التعاونية بالقرية .

ثانياً : مركز الأسرة الثقافى — ويشمل الوقوف على درجة تعليم الأم والأب والأخوة .

ثالثاً : مركز الأسرة الاقتصادى — ويشمل مقدار دخل الأسرة ، والعمل الذى يقوم به الأب والإخوة ، وما يملكونه من مال وعقار .

رابعاً : مركز الأسرة الصحى — ويشمل الوقوف على حالة أفراد الأسرة الصحية ، والأمراض التى أصيبوا بها من قبل ، ومدى اهتمام الأسرة بالوسائل الصحية والعلاجية والوقائية ، ومقدار اهتمامها بالتغذية الصحية الكافية .

(٥) تتبع نمو التلميذ الثقافى والاجتماعى :

يقترح كذلك أن يكون هناك سجل خاص للتلميذ ، تسجل فية الخطوات الهامة التى مر بها فى نموه الثقافى والاجتماعى. والغرض الأساسى من ذلك هو الوقوف على مدى استيعاب التلميذ للخبرات العلمية والاجتماعية والفنية التى زودته المدرسة بها ، ومقدار المعلومات التى حصل عليها فى أثناء دراسته ، والنشاط والبحوث التى قام بها فى المشروعات . ومما لا شك فيه أن تسجيل نمو التلميذ فى هذه النواحى يجعل توجيه المدرسين له أكثر دقة وأعم نفعاً .

وهناك ناحية أخرى هامة ألا وهى تسجيل مدى استغلال التلميذ لمعلوماته وخبراته فى إدخال التحسينات المطلوبة على بيئته العائلية ومجتمعه الريفى . فالمدرسة التجريبية الحديثة ، القائمة على أسس من التعاون والتفاعل المتبادل بينها وبين البيئة التى تحيط بها ، لا تقصر اهتمامها على تزويد التلميذ بالخبرات التى تربطه بحياة البيئة التى ينمو فيها ، بل تهتم كذلك بأن يقوم التلميذ بمجهودات فعلية ترمى إلى خدمة القرية والنهوض بها ، والمساهمة الإيجابية العملية فى توجيه الأهلين وإرشادهم إلى المشروعات الهامة التى هم فى حاجة إليها لرفع مستواهم . ولذلك تعنى بمقدار التحسينات والإصلاحات التى أمكن التلميذ إدخالها فى بيئته العائلية ، ومدى استفادة أفراد الأسرة من معلوماته وخبراته التى اكتسبها فى أثناء دراسته بالمدرسة .

وبعبارة أخرى ، إن على المدرسة التجريبية الحديثة أن تتتبع مدى تفاعل التلميذ فى المجتمع ، كقائد وعضو فى الجماعة ، يقوم بالمسئولية الاجتماعية الملقاة على عاتقه كفرد مثقف تثقيفاً اجتماعياً .

التعليم المهنى والتكميلى
بإحدى الولايات الأمريكية

طلبنا إلى الدكتور وليم ف . راش (W. F. Raschc) ، مدير « مدارس ملووكى للتعليم المهنى وتعليم الكبار » ، أن يصف لقراء هذه الصحيفة نظام التعليم بتلك المدارس ، فأرسل إلينا هذا المقال الشائق .

الخطة العامة :

فى عام ١٩١١ وضعت ولاية وسكنسن (Wisconsin) — وهى إحدى الولايات الشمالية الوسطى بالولايات المتحدة الأمريكية — نظاماً فريداً فى نوعه لمدارس التعليم المهنى وتعليم الكبار . ومنذ ذلك الوقت بلغ عدد المدارس التى أنشئت من هذا النوع ٤٤ مدرسة فى ٤٤ مدينة مختلفة ، لخدمة الفتيان والفتيات الذين لا يتلقون التعليم فى المدارس العادية بين سن ١٤ وسن ١٨ سنة ، وكذلك الكبار الذين تزيد أعمارهم على هذا الحد . فالشاب — أو الفتاة — الذى يترك المدرسة الثانوية قبل إتمام الدراسة فيها ، يتحتم عليه أن يلتحق بمدرسة من مدارس التعليم المهنى وتعليم الكبار يوماً فى كل أسبوع إلى سن ١٨ سنة ، إذا كان ملتحقاً بعمل ؛ أما إذا تعطل عن العمل ، فيتحتم عليه الالتحاق بإحدى هذه المدارس كل وقته ، إلى أن يبلغ من العمر ١٨ سنة ، أو إلى حين يجد عملا مرة أخرى .

هذه هى الخطة التى قررتها ولاية وسكنسن لتضمن لكل فتى وفتاة متابعة الدراسة ، والحصول على مزيج من التعليم المهنى والتعليم العام ، خلال فترة استخدامهم الأولى . ويفرض قانون التعليم الإجبارى للولاية عقوبات على الآباء وأصحاب الأعمال الذين يشتغل عندهم الفتيان والفتيات ، إذا لم يتخذوا الإجراء اللازم كى ينتظم العمال دون سن ١٨ سنة بالدراسة . ثم إن « مدارس التعليم المهنى وتعليم الكبار » بهذه الولاية تقدم فى الوقت الحاضر دراسات متنوعة للراشدين الذين تزيد أعمارهم على ١٨ سنة ، بالإضافة إلى الدراسات التكميلية لمن هم دون هذه السن .

ويجرى تشغيل العمال بين سن ١٤ و ١٨ سنة تحت إشراف « اللجنة الصناعية » للولاية ، وهى اللجنة المختصة بإصدار تصريحات العمل الخاصة بهم وسحبها . وتصدر تصاريح العمل للشبان الذين يطلبونها متى كانوا مستوفين شروط السن والصحة والمستوى الدراسى ، وبشرط أن يقدموا ما يدل على أنهم قد وعدوا بالعمل . ويحتفظ صاحب العمل بتصريح تشغيل الحدث طالما هو فى خدمته ؛ فإذا ترك العمل عنده ، وجب عليه أن يعيد هذا التصريح إلى اللجنة . وتعاود اللجنة إصدار التصريح إذا ما انتقل الشاب إلى عمل آخر . ويلغى التصريح إذا انقطع العامل الحدث عن متابعة الدراسة وفقاً لقانون الولاية .

و « مدارس التعليم المهنى وتعليم الكبار » منفصلة فى إدارتها عن المدارس الأولية والثانوية ؛ وذلك تحقيقاً لفكرة نبه إليها منذ سنة ١٩٠٩ الرجل الذى يرجع إليه أكبر الفضل فى إنشاء هذا النوع من المدارس ، وهو تشارلز مكارثى (Charles Mc Carthy) الذى كان مدير مكتبة البرلمان بولاية وسكنسن . وكان فى طفولته قد لمس مساوئ تشغيل الأطفال فى مدينة بركتون (Brockton) ، وهى مركز لصناعة الأحذية بولاية ماساتشوستس (Massachusetts) . وكان لأبوين هاجرا من إرلندة واستوطنا بركتن ؛ وظهرت عليه مخايل النجابة ، فلاقى تشجيعاً من أبويه وأصدقائه على إتمام دراسته الثانوية والجامعية ، بالرغم مما كان أهله يعانونه من عسر ومشقة . وحصل على الدكتوراه من جامعة وسكنسن ، فعين فى المكتبة الملحقة ببرلمان الولاية ؛ ولم يمض وقت طويل حتى أصبح مديرها . وهذا منصب هام يتمتع صاحبه بنفوذ عظيم ، لأن هذه المكتبة يستخدمها أعضاء مجلسى الشيوخ والنواب ، ليستنيروا بمراجعها كلما أرادوا وضع مشروعات قوانين جديدة .

وفى عام ١٩٠٩ أقنع مكارثى رجال المجلسين بتعيين لجنة للقيام بدراسة وسائل تهيئة المزيد من التعليم للناشئين من العمال بولاية وسكنسن . وقد شكلت هذه اللجنة من خمسة أعضاء ، كان مكارثى نفسه أحدهم ؛ وأوفدته إلى أوربا لدراسة التعليم العملى والفنى بانجلترا وفرنسا والمانيا والأراضى الواطئة ، وكلفته تقديم تقرير عند رجوعه يضمنه مقترحاته . وفى سنة ١٩١١ أصدر البرلمان قانوناً يكفل تعليم الناشئين من العمال وفقاً لمقترحات مكارثى . ولا تزال تلك المقترحات جميعاً منفذة حتى اليوم ؛ ولكنها دعمت بتشريعات أخرى بعد ذلك ، كى تواجه تغير الظروف والأحوال . وكان أهم تلك المقترحات ما يأتى :

١ — أن تقوم كل مدينة يزيد عدد سكانها على ٥٠٠٠ نسمة بإنشاء مدرسة نهارية تكميلية للعمال الناشئين بين ١٤ سنة و ١٦ سنة .

٢ — أن تنشئ كل من هذه المدن مجلساً مستقلا للتعليم الصناعى ، يتألف من رئيس — هو مدير التعليم بالمدينة — وثمانية أعضاء، أربعة منهم يعينهم مجلس التعليم العام بالمدينة، واثنان من أصحاب الأعمال، واثنان من العمال .

٣ — أن يقوم المجلس البلدى للمدينة بفرض ضريبة محلية فى حدود معينة ، حسب ما يقترحه مجلس التعليم الصناعى ، وتخصص حصيلتها لنشر هذا النوع من التعليم .

وأهم التغيرات التى طرأت على هذا النظام إلى اليوم هى أن تلك المدارس لم تعد تسمى مدارس تكميلية ، بل أصبحت تسمى « مدارس التعليم المهنى وتعليم الكبار »، وأن الحد الأعلى للسن التى يلزم الفتى أو الفتاة بمتابعة الدراسة إليها قد رفع من ١٦ إلى ١٨ سنة ، كما زيدت مدة الدراسة إلى يوم فى الأسبوع بدلا من نصف يوم .

وكان غرض مكارثى من المطالبة بمدارس ومجالس إدارية وميزانيات منفصلة لهذا النوع من التعليم ضمان نموه نمواً سليما ، يحقق الغرض المقصود منه لمصلحة صغار العمال وكبارهم على السواء . وقد أثبتت الخبرة أن المدارس الأولية والثانوية تحتاج إلى كل المال المخصص لها لتقوم بوظيفتها المعتادة ، وأن تعليم العمال الصغار ينطوى على مشكلات إدارية معقدة لا يمكن أن تواجهها المجالس التعليمية التى تعتبر نفسها مسئولة قبل كل شىء عن العناية بأمر تلاميذ المدارس الأولية والثانوية العادية ، وهم تلاميذ يخصصون كل وقتهم للتعليم . وقد أدرك مكارثى بثاقب فكره كل هذا ، فكانت توصياته سبباً فى بعث الحياة فى تعليم العمال ، ومكنته من أن ينمو نمواً حراً مستقلا .

مدارس « ملووكى » :

ولكى أوضح للقراء سير العمل فى ذلك النوع من المدارس ، سأقدم فيما يلى وصفاً لمدارس مدينة ملووكى (Milwaukee) ، وهى المدارس التى لى بها معرفة مباشرة . وملووكى هى عاصمة ولاية وسكنسن ؛ وهى مدينة صناعية ، تزدهر فيها صناعات متعددة ؛ وهى كذلك ميناء يقع على بحيرة متشيجان (Michigan) ، على بعد ٨٥ ميلا شمالى مدينة شيكاغو . ويبلغ عدد سكانها حوالى ٦٥٠ ألف نسمة ؛ وإذا أضيفت إليها ضواحيها وملحقاتها ، كانت تضم ما يقارب المليون نسمة . وقد أنشئت مدرستها

المهنية باسم « مدرسة ملووكى التكميلية » فى ديسمبر سنة ١٩١٢ ؛ وبعد بضع سنوات أطلق عليها اسم « مدارس ملووكى للتعليم المهنى وتعليم الكبار » تمشياً مع السياسة العامة للولاية . وصيغة الجمع فى كلمة « مدارس » تشير إلى أن هذه المدرسة تقدم دراسات مهنية متنوعة للصغار والكبار ، فى أقسام مستقلة بعضها عن بعض ؛ فهى بمثابة عدة مدارس .

وقد كان تشغيل الأحداث شائعاً فى مدينة ملووكى سنة ١٩١١ ؛ وكان الأطفال فى سن ١٤ سنة يتركون المدارس الأولية فى بعض الجهات ومستواهم الدارسى لا يتعدى مستوى السنة الخامسة [1] . وقد تناقص عدد العمال الأحداث اليوم ، فلا يستخدم الشبان فى العادة قبل سن ١٦ سنة ، ومعظم أصحاب الأعمال لا يشجعون استخدام من لم ينتهوا من مرحلة الدراسة الثانوية (فى سن ١٨ سنة) . وكان للتقدم الصناعى فضل كبير فى إحداث هذا التغيير ، فقد زادت القوة الإنتاجية للعامل اليوم عليها فى سنة ١٩١١ ، نتيجة ازدياد مقدار القوة الآلية التى يستخدمها ؛ مما كان سبباً فى إعفاء الصغار من العمل فى سن مبكرة ، وبذلك ارتفع مستوى الشعب التعليمى . وقد أثر ذلك بشكل ملحوظ فى نوع الطلاب الذين يلتحقون بمدارس التعليم المهنى وتعليم الكبار ، حتى أن نصف عدد طلبة هذه المدارس فى مدينة ملووكى هم الآن من خريجى المدارس الثانوية ، و ٨٣٪ منهم كبار تزيد سنهم على ١٨ سنة .

ويشغل معهد التعليم المهنى وتعليم الكبار بملووكى مبنى مكوناً من ست طبقات ، يقع بالقرب من وسط المركز التجارى للمدينة . وهو مكون من ثلاث وحدات ، وقد بدئ فى بنائه سنة ١٩١٨ ، وتم تشييده سنة ١٩٢٩ . وبلغت نفقات إقامته فى ذلك الوقت ٥ ملايين من الدولارات ، ولو أنه بنى فى الوقت الحاضر لتكلف ضعف هذا المبلغ . ويقام إلى جانبه الآن بناء آخر ، تبلغ تكاليفه بضعة ملايين من الدولارات . وستوضع فى الوحدة الأولى منه ، عند ما يتم بناؤها ، أقسام الآلات الثقيلة ؛ وسيكون من طابقين ، ولكن يمكن إقامة طابقين آخرين فوقهما إذا ما دعت الحاجة لذلك .

ويستخدم البناء الرئيسى الحالى ، الواقع فى وسط المدينة ، فى الدراسات النهارية والمسائية على السواء ؛ وسيخصص المبنى الجديد لمثل ذلك بعد إتمامه . وفضلا

(١) مدة الدراسة الأولية الكاملة بأمريكا ثمان سنين .

عن ذلك تستخدم مبانى ثلاث مدارس ابتدائية ومدرسة فنية فى أحياء أخرى من المدينة للدراسات المسائية .

الاختبار والتوجيه :

أنشأت مدارس ملووكى للتعليم المهنى وتعليم الكبار إدارات لتنظيم خدمات خاصة لمواجهة حاجات الطلاب الملتحقين بها . ولكى ندرك هذه الحاجات بوضوح ، يجب ألا يعزب عن بالنا أن تلك المدارس معدة لطلاب فى سن ١٦ سنة أو أكثر ، تركوا المدارس الأولية والثانوية للعمل ، أو البحث عن عمل ، أو لشغل أوقاتهم بنشاط منتج من أى نوع كان . وينشد الطلاب فى مثل هذا النوع من المدارس تعليما أكاديمياً عاماً ، أو مهنياً عملياً ، أو فنياً ، أو يجمعون بين التعليم العام والعملى ؛ وهم إما أن يتابعوا الدراسة فى أوقات فراغهم إذا كانوا يعملون ، أو يكرسوا لها كل وقتهم إذا كانوا عاطلين عن العمل ؛ ويذهب البعض إلى المدرسة أثناء النهار ، والبعض فى المساء ، ومنهم من يتابع الدراسة فى النهار والمساء معاً ؛ والدراسة قد تكون فى مستوى الدراسة الأولية ، أو الثانوية ، أو فوق الثانوية .

وبديهى أن هذا التنوع فى الميول والحاجات يتطلب تنظيم خدمات أخرى إلى جانب التدريس ؛ فكثير من الناس يشعرون بالحاجة إلى المزيد من التعليم ، ولكنهم يحتاجون إلى توجيه سليم فى البداية ليحسنوا اختيار دراساتهم . لذلك أنشىء فى المعهد قسم الاختبار والتوجيه ، لمعاونة هؤلاء الأشخاص على اكتشاف قدراتهم وميولهم وإمكانياتهم المستقبلة. ويوجد به أخصائيون فى إجراء الاختبارات وفى التوجيه ، وعالم نفسانى ؛ وهم يقومون بفحص من يتقدم إليهم من الكبار ؛ أما الفتيان والفتيات بين سنى ١٦ و١٨ سنة ، وهم الملزمون بمتابعة الدراسة بهذا المعهد ، فإن الفحص إجبارى بالنسبة لهم ، حتى يتسنى تقرير المناهج التى يكلف كل طالب دراستها على ضوء ما يظهره الاختبار الذى يجرى عليه ، وما يتبينه المختصون من صفاته فى المقابلة الشخصية .

الدراسة :

ينقسم الطلاب إلى مجموعتين كبيرتين : الأولى تضم من هم فى مستوى الدراسة الأولية أو الثانوية ، والثانية تضم الطلاب الذين أتموا الدراسة الثانوية .

وتخصص للمجموعة الأولى الأقسام الآتية :

١ — القسم التكميلى لغير المتفرغين : وفيه تهيأ دراسات عامة ومهنية للعمال

الشبان بين سن ١٦ و ١٨ سنة ، يوماً فى كل أسبوع .

٢ — القسم التكميلى للمتفرغين : وهو يخدم نفس الفئة السابقة ، أثناء تعطلهم عن العمل .

والتدريب العملى فى هذين القسمين ذو طابع استكشافى إلى حد بعيد ، فهو يرمى إلى مساعدة الطلبة على اكتشاف المهن التى تتمشى مع ميولهم وقدراتهم ، ويتوقع لهم فيها قدر معقول من النجاح .

٣ — قسم الصناع تحت التمرين : ويضم هذا القسم مجموعة من الطلبة الذين يعملون تحت التمرين (Apprentices) ؛ وهم فئة على جانب كبير من الاستعداد فى العادة ، ألحقوا بالمصانع لمدة معينة كى يتعلموا المهنة فى أثنائها . وتتراوح المدة بين سنتين وخمس سنوات ، تبعاً لصعوبة العمل والمستوى الذى تتطلبه الصناعات والمهن المختلفة فيمن يسمح لهم بمزاولتها . على أنه فى معظم الصناعات يكلف الطالب الذى يعمل تحت التمرين متابعة الدراسة مدة ٤٠٠ ساعة على الأقل ، فى الموضوعات التى لها صلة بالصناعة التى يتعلمها . فالصانع الميكانيكى تحت التمرين فى مدينة ملووكى ، الذى يتعلم مهنته فى مؤسسة صناعية بالمدينة ، يتلقى الدراسة بالمدرسة المهنية ٨ ساعات أسبوعياً لمدة ٥٠ أسبوعاً . ويدرس خلال هذه المدة تكنولوجيا الآلات ، والرياضة ، والعلوم ، والرسم ، وتفسير رسوم التصميمات ؛ كما يدرس إلى جانب ذلك العلاقات المهنية والاقتصادية . ويدفع صاحب العمل للطالب أجر الساعات التى يقضيها فى الدراسة ، على حسب الفئات المقررة للعمال الذين يعملون تحت التمرين .

٤ — القسم الإعدادى للكبار : ويختص هذا القسم بتلقين المهاجرين الجدد حقوق وواجبات المواطن الأمريكى قبل منحهم الجنسية ؛ كما يهيئ للأشخاص الذين لم يتموا دراسة مناهج التعليم الأولى تعليما عاماً يوصلهم إلى هذا المستوى .

٥ — قسم الدراسة الثانوية للكبار : وهو قسم ييسر للكبار من سن ١٨ سنة فأكثر ، الذين لم يتمكنوا من إتمام دراستهم الثانوية ، إتمامها والحصول على شهادتها. فإذا كانوا قد بدأوا الدراسة الثانوية ولم يتموها ، يمكنهم أن يستأنفوا الدراسة من حيث تركوها ؛ أما إذا كانوا ممن لم يسبق لهم الالتحاق بالمدارس الثانوية فى صباهم ، ففى استطاعتهم دراسة برامج المرحلة الثانوية بأكملها فى هذا القسم . وكثير من الآباء

والأمهات فى مدينة ملووكى ، ممن لهم أطفال فى مدارس ثانوية مجاورة ، ملتحقون بمدارس التعليم المهنى وتعليم الكبار فى أوقات فراغهم لدراسة مواد التعليم الثانوى ؛ وبذلك يتمشون فى دراساتهم مع أبنائهم ، ويعوضون ما فاتهم من فرص لم تهيأ لهم عند ما كانوا فى سن الدراسة الثانوية .

٦ — قسم الدراسة الخاصة للكبار : يلحق بهذا القسم الأشخاص الذين لهم حاجات خاصة معينة ؛ فيمكنهم أن يدرسوا أية مادة من المواد التى تقدمها المدرسة لمدة طويلة أو قصيرة على حسب رغبتهم . ففى بعض الأحيان ، يلتحق الشخص بالمدرسة لتعلم عملية معينة لا تتطلب دراستها وإتقانها إلا وقتاً قصيراً ؛ وقد يكون غرضه من تعلم هذه العملية زيادة الأجر الذى يحصل عليه فى عمله . وتلتحق النساء بهذه المدارس لإتقان بعض الفنون المنزلية ، مما يسهل لهن القيام بصنع أشياء كثيرة لأنفسهن وأسرهن بالمنزل ، دون أن يتحملن أية زيادة فى النفقات .

قسم معهد التكنولوجيا : إن جميع الأقسام السابقة معدة للمجموعة الأولى من الطلاب ، وهم الذين لم يواصلوا التعليم إلى نهاية الدراسة الثانوية . أما المجموعة الثانية ، وهى مجموعة خريجى المدارس الثانوية ، فقد أعدت لهم المدرسة قسما خاصاً يسمى « قسم معهد التكنولوجيا » . ويلتحق به الطلاب لمدة سنتين ، لدراسة التكنولوجيا الكهربائية أو الميكانيكية أو الإنشائية ، أو الرسم والتصميم ؛ كما تدرس أعمال السكرتارية الفنية وإمساك الدفاتر فى بعض الأحيان . وإلى جانب كل هذا ، يقدم هذا القسم دروساً مسائية فى الهندسة والتمريض نظرياً وعملياً ، وكذلك فى المواد الأكاديمية التى تدرس عادة فى القسم الأول من الدراسة الجامعية (junior college) . وتؤهل دراسة السنتين الطالب فى المواد التكنولوجية للحصول على درجة « زميل فى العلوم » (associate in Science) ؛ وفى مواد القسم الأول من الدراسة الجامعية للحصول على درجة «زميل فى الآداب» ؛ أما فى قسم التمريض ، فتمنح الطالبات اللاتى يتممن دراسة ثلاثة سنوات شهادة «ممرضة قانونية » ، واللاتى يتممن دراسةسنة واحدة شهادة « ممرضة متمرنة » . وتعمل مدرسة التمريض متضامنة مع مستشفيات المدينة ، إذ يجرى تدريب الممرضات الفنى والعملى فى المستشفيات والمعهد التكنولوجى على السواء.

وهكذا نرى أن هذا القسم يواجه مختلف حاجات خريجى المدارس الثانوية الذين يرغبون فى أن يصبحوا فنيين فى المهن المختلفة .

المدرسة فى مجتمع ديمقراطى

للدكتور الدمرداش عبد المجيد سرحان
المدرس بمعهد التربيه للمعلمات

لكل مجتمع نظمه وتقاليده ومثله العليا ، التى يعتز بها ويحافظ عليها ويذود عن حياضها ؛ فهى لديه تراث الماضى وذخر الحاضر وعدة المستقبل . وكأنما ترى الجماعة فى المحافظة على هذا التراث إبقاء على كيانها ، وتخليداً لنفسها على الزمن ؛ أو ليست تلك النظم والتقاليد والمُثل هى التى تكسب كل مجتمع طابعه المميز له على سواه ، وتنطوى على كثير من عواطفه وآماله ، وتصور أفراحه وأتراحه ومواقف مجده وفخاره ؟

ويعلق المجتمع آمالا كباراً على المدرسة فى المحافظة على ذلك التراث القيِّم لديه . فهو يرى أن المدرسة ليست مجرد مستودع للخبرة الإنسانية مجردة عن أصولها أو منفصلة عن جذورها ، بقدر ما هى معهد لإعداد النشء للحياة التى يعيشها فى يومه والتى تنتظره فى غده ، فى ظل ظروف معينة من النظم والتقاليد والمثل ، التى لا يرى المجتمع لنفسه كياناً مستقلا عنها . وعلى المدرسة أن تصل إلى الغاية المرسومة لها ، وأن تسعى إلى تحقيق الأهداف التى أنشئت من أجلها ، بطريقة تتفق مع خصائص نمو التلاميذ الذين تعنى بأمرهم . وتنجح المدرسة فى أداء رسالتها بقدر ما تحرزه من نجاح فى بث القيم التى يعتز بها المجتمع ، دون إرهاق أو إضرار بالطفل الذى ترعاه .

وليس معنى ماذهبنا إليه أن الظروف الثقافية التى يعيش كل مجتمع فى ظلها خيرٌ صرف ، يجب أن تقبله التربية وأن تحققه على صورته ؛ أو أنه ليس للفرد وظيفة فى مخاصمة هذه الظروف أحياناً وفى تغيير اتجاهها . فكثيراً ما تكون النظم والتقاليد والمثل التى تسود المجتمع على درجة كبيرة من الفساد والانحراف ، مما يوجب على المدرسة الأخذ بيد المجتمع ، محاولة علاج عيوبه ونقائصه وتطهيره من أدرانه وأكداره . كما أن الأفراد كثيراً ما يقومون بتغيير النظم الاجتماعية ،

بل قلبها رأساً على عقب ، كما فى حالة الرسل والمصلحين . على أن الثورة على النظم والتقاليد — مهما كانت ظاهرة الخطأ والانحراف — عمل غير يسير ؛ فنشأة الإنسان تحت ظروف معينة ، واعتياده إياها ، كثيراً ما يعميه عن رؤية نقائصها وتلمس عيوبها . وهذا يلقى على المدرسة واجباً آخر ، هو ضرورة العمل على كشف الغطاء والحجب عن التلاميذ ، حتى يبصروا مواطن الضعف فى ثقافاتهم التى ألفوها . ولكنه ليس بمستطاع أن تقود المدرسة ثورة جامحة على المجتمع الذى أنشأها لخدمته ، وعهد إليها بأمانة تربية بنيه ؛ فما كان المجتمع ليبقى على أمثال تلك المدرسة غير البارة به ، فى نظره على الأقل . ولذلك كان من واجب المدرسة أن تتجه نحو غاياتها الإصلاحية فى رفق وأناة ، بحيث لا تخرج المدرسة إلى المجتمع أشخاصاً بلغوا من التقدم مبلغاً لا يستطيعون معه الانسجام مع هذا المجتمع ، حيث يصيبهم اليأس من سوء حاله . ويقعدهم القنوط عن محاولة إصلاحه .

ونحن فى مصر قد اتخذنا النظام الديمقراطى أساساً لحياتنا الاجتماعية بشتى مظاهرها ؛ وقد فعلنا ذلك لاقتناعنا بأن هذا النظام يتيح للأفراد أقصى درجات الحرية والنمو الشامل ، كما يهيئ للمجتمع أقصى درجات التقدم . ولذلك كان على المدرسة فى مصر واجب فى تدعيم أسس الحياة الديمقراطية فى أرفع صورها وأجلى معانيها . وسنتناول فى هذا المقال القيم التى تهدف الديمقراطية إليها ، وما يترتب عليها من صفات للأفراد وما تستطيع المدرسة أن تقوم به فى هذا السبيل .

أما أهم ما تحرص عليه الديمقراطية من القيم فهو احترام شخصية الفرد ؛ فالأفراد لديها لبنات المجتمع ودعائمه ، يصلح إذا صلحوا ويفسد إذا فسدوا . فتقدم المجتمع على هذا الأساس رهين بتقدم الفرد . وتتلخص وظيفة التربية فى ظل الديمقراطية فى تهيئة أنسب الظروف لنمو الأفراد نمواً شاملا ، تتحقق به ذاتياتهم كاملة ، وتتجلى فيه منتهى إمكانياتهم . ولا تتحقق هذه الأهداف إلا إذا روعيت الشروط الآتية :

١ — الحرية :

تعتزّ الديمقراطية بالحرية وتقدسها ، فهى لديها من ظروف النمو بمنزلة الماء والهواء من الحياة . وليس لحرية الفرد من قيود فى نظر الديمقراطية إلا مبلغ تدخلها

مع حرية الآخرين ، ووقوفها فى وجه تحقيق ذاتياتهم .

وقد أسرفت المدارس لدينا فى تقييد حرية التلاميذ الجسمية والفكرية على السواء . فتلك المقاعد المثبتة المصفوفة ، التى يجلس عليها التلاميذ ساعات اليوم الطوال ، حيث يطلب إليهم عدم الحركة أو الكلام ، يستمعون إلى الشرح النظرى ، ويتلقون الأوامر ، ويكلفون الواجبات .؛ وذلك المنهاج الجاف الذى يفرض عليهم فرضاً ؛ وتلك الامتحانات وما تتطلبه من حبس التلميذ عقله على الكتب يذرعها جيئة وذهاباً — كل ذلك يقف فى وجه الطاقة الفياضة التى تتميز بها مرحلة الطفولة . وقد أثبتت الدراسات التربوية أن التربية التى تعتمد على الكبت وتقييد النشاط لا تؤدى إلا إلى نوعين من الأفراد : نوع مسالم مطواع ، لا يكاد الإنسان يحس بوجوده أو يرى له لوناً ، ونوع قد أثر الكبت فيه أثراً عكسياً ، فأصبح متمرداً ثائراً ، يميل إلى العدوان ، ويسلك فى سبيل تحقيق غاياته كل مسلك ، حتى لو كان حرباً على مجتمعه . وكلا النوعين لا يصلح للنظام الديمقراطى ، الذى يستمد قوته من قوة أفراده ومدى سلامتهم العقلية والنفسية .

والديمقراطية لا تخلط فى غمرة اهتمامها بالحرية بين الحرية والفوضى ، ولا تنسى أهمية النظام للنمو الصحيح والإنتاج . ولكنها تفرق بين النظام الذى يفرض على التلاميذ فرضاً ، فلا يكادون يدركون من أمره إلا أنه مظهر من مظاهر الجبروت المدرسى وتحكم القوى فى الضعيف ، وذلك النظام الذى ينبثق من النفس طواعية وعن طيب خاطر ورضاً نفسى ، نتيجة لإدراك غاية تتعشقها النفس أو تهتم بها ، وتوجيهاً للطاقة والنشاط . وقد أدركت كثير من المدارس الحديثة أهمية الحرية والنظام للديمقراطية ، فأقامت مناهجها على الحركة والنشاط والتعبير الطليق ، وأشركت التلاميذ فى اختيار موضوعات الدراسة ووضع نظام الحياة المدرسية ، وتغلبت بهذه الطرق على كثير من مشكلات التربية التقليدية المتعلقة بالانحراف فى السلوك .

ولاشك أن المدرسة المصرية تستطيع أن تستفيد من هذه الاتجاهات فوائد جمة ، بالرغم مما تعانيه من جمود المناهج وازدحام الفصول ، إذا استعانت بالدراسة العملية بصورة أكمل مما يتم الآن ، وأكثرت من الرحلات وجمعيات النشاط ، وأشركت التلاميذ فى حكم المدرسة والعناية بأمرها نظافة وتجميلا وتنسيقاً ، وفى تأدية الخدمات الاجتماعية .

٢ — تنمية الإحساس الاجتماعى :

ترى الديمقراطية أن الفرد لا ينمو نمواً كاملا إلا فى بيئة اجتماعية ؛ فقد رأت أن الفرد ومواهبه لا تتجلى فى فراغ ، ولكن فى ظل الجماعة . ولما كان المجتمع يسدى إلى الفرد خدمات لا تحصى ، فإنه يتطلب منه المساهمة فى تقدمه ، وفاء لبعض دينه للمجتمع. ويتوقف مدى المساهمة التى يستطيع الفرد أن يقدمها للمجتمع على مبلغ ما لديه من الإحساس الاجتماعى . ومن مقتضيات هذا الإحساس سرعة التأثر بمختلف المؤثرات والظواهر الاجتماعية ، والاستجابة لها . فمن ذلك الاهتمام بمشكلات الجماعة اهتماماً يحفز الفرد إلى المساهمة الفعلية فى حلها ، والبصر بالنتائج الاجتماعية التى تترتب على سلوك الفرد كمواطن وكمنتج أو مستهلك ، ومن ذلك أيضاً استعداد الفرد للتضحية فى سبيل الجماعة ببعض لذاته أو مصالحه الشخصية .

وقد أدركت المدرسة من قديم أهمية التربية الاجتماعية ، فاتجهت إلى العناية بها عن طريق وضع مواد فى المنهاج من أمثال التاريخ والتربية الوطنية والأخلاق . ثم لم تلبث هذه الدراسات أن تحولت فى ظل « الكتابية » القاتلة واللفظية الجوفاء إلى حشو للعقول ، لا يمت إلى السلوك الاجتماعى بصلة . وتبين لرجال التربية أن معرفة الأحداث الاجتماعية ليس من الضرورى أن يؤدى إلى سلوك اجتماعى ؛ فالسلوك الاجتماعى يحتاج إلى المران والتدريب فى الظروف الملائمة ، ومع التوجيه الرشيد ، الذى يتيح للتلاميذ فرصة للاجتماع على غاية واحدة ترعى صالح الفرد والجماعة ، والتعاون على تحقيقها ، بحيث يقوم كل فرد بما يستطيعه حسب خبرته واستعداداته .

وقد أدركت المدارس الحديثة أهمية طريقة المشروعات والدراسات العملية ، لما تتيحه من فرص متعددة لاشتراك التلاميذ وتعاونهم فى تحقيق الغايات المشتركة ، فاستعملتها وأكثرت من استعمالها ؛ وقد حققت نتائج باهرة فى هذا المضمار . أما المدارس المصرية فلا تزال تسرف فى العناية بالدراسات النظرية الاجتماعية ، ولا تهيئ للتلاميذ فرصاً للتدريب الاجتماعى السليم . بل إنها كثيراً ما تسوق التلاميذ نحو الصفات الاجتماعية غير المحمودة ، بما تشجعه فيهم من التنافس البغيض على الدرجات والترتيب والمكافآت المادية ، وبما تثيره فى

نفوسهم من كراهية وحقد نحو المدرسة ، التى تمثل لديهم السلطة والبطش وإملاء الإرادة . وإن الإنسان ليستولى عليه العجب إذ يشاهد فريقاً من طلاب مدارسنا وقد اجتمعوا ليتناقشوا فى مشكلة من مشكلاتهم ؛ إنه إذ ذاك يشاهد الجلبة والضوضاء والفوضى ، ويرى أن الغلبة إنما تكون للصوت المرتفع واللفظ الجارح والغضبة الحمقاء ، وأحياناً للساعد الشديد ؛ وفى وسط هذه الفوضى تتبعثر الآراء وتضيع الأفكار . وما ذلك إلا لأن هؤلاء الطلاب قد حرموا التدريب الصحيح على العمل الجمعى ، الذى يحتاج إلى تنظيم وتفكير ولباقة ، فى عرض الفكرة ، والتعبير عن النفس ، والتعليق على رأى الغير ، مع التجرد عن الأنانية والأهواء .

٣ — العناية بالتفكير العلمى :

تهتم الديمقراطية بالطريقة التى يواجه بها الفرد مشكلاته ، ويلجأ بها إلى حل هذه المشكلات . فمن الناس من يفزع فى مواجهة مشكلاته إلى غيره ، يستنصحه ويطلب إليه المشورة ، وينزل على حكمه ؛ فهو لا يثق فى حكم نفسه ، ولا يطمئن إلى تقديره الشخصى ، ولا يستطيع أن يبت فى أمر من أموره . ومن الناس من يقيم حكمه على التعصب لفكرة أو عقيدة أو فريق أو مصلحة خاصة . ومن الناس من إذا ألمت بساحته مشكلة لجأ إلى المشعوذين والدجالين والمنجمين ، يستطلعهم الغيب ويستخيرهم فى أمره . ومن الناس من يحكم على شعب نتيجة خبرة محدودة مع فرد أو فئة قليلة من الأفراد . هذه بعض الصور التفكيرية التى تشيع فى المجتمعات غير الناهضة ، فتشيع معها الحزبية فى غير غاية ، والتعصب فى غير حق ، والمكابرة والمهاترة فى غير موضوع . وترى الديمقراطية أن آفات التفكير إنما تنتج عن الطريقة التى يتعودها الأفراد فى مواجهة المشكلات وحلها ، كما ترى أن التفكير فى أعلى مراتبه وأحسن صوره يتجلى فى استعمال الطريقة العلمية .

وتتطلب هذه الطريقة فى التفكير ألاّ يبت الإنسان فى أمر من أموره ، أو مشكلة من مشكلاته ، إلا بعد الملاحظة الدقيقة المتسعة الشاملة ، الممثلة لمختلف الظروف والمناسبات ؛ حتى إذا اطمأن الإنسان إلى جولته التنقيبية فيما هو بصدده ، فرض الفروض ، وقدر الاحتمالات ، وذهب يستوثق من صحة كل فرض من فروضه ، بالبحث تارة وبالتجريب أخرى ، حتى ترجح لديه كفة على سائر الكفات ،

ويصل إلى رأى يطمئن إليه صدره ، مجرداً عن كل هوى أو تحيز بغيض . فإذا وصل إلى حكم ، كان مستعداً لقبول النقد ، بل لتغيير وجهة نظره إذا بدا له ما يدعو إلى ذلك .

والمدرسة المصرية تعنى بالحقائق فى صورها النهائية ، بصرف النظر عن أسلوب التفكير الذى تمكن العلماء من الوصول إلى هذه الحقائق بواسطته ؛ ثم إنها تعنى بالحفظ والتسميع أكثر من عنايتها بالبحث والتفكير . ولذلك لا عجب إذا رأينا تلاميذنا ، بعد أن يقضوا سنوات عدة فى مدارسنا ، يخرجون بجانب كبير من المحفوظات العلمية ، ولكنهم يلجئون إلى طرق التفكير البدائية إذا جد بهم الجد ، وتشيع بينهم الخرافات والعقائد غير المدعمة كما تشيع بين الدهماء من أبناء الشعب .

ولا شك عندى أن المدرسة تستطيع أن تقطع شوطاً بعيداً فى الاتجاه الصحيح إذا قدمت الدراسة إلى التلاميذ فى صورة مشكلات متصلة بحياتهم ، وأرشدتهم إلى اتباع الأسلوب العلمى بالتوجيه الرفيق والإرشاد الحكيم ، ونبهتهم إلى مواطن الزلل فى استعمال هذا الأسلوب .

٤ — مراعاة طبيعة التلاميذ :

إن المدرسة التى تقصر اهتمامها على المادة الدراسية ، بمقتضياتها المنطقية وأساليبها التخصصية ، ثم تفرضها على التلاميذ دون مراعاة لميولهم وحاجاتهم واستعداداتهم ، هى مدرسة لا تحترم فردية التلاميذ ، ولا تهيئ أنسب الظروف لنموهم الشامل . ولقد نشطت الأبحاث التربوية للكشف عن ميول التلاميذ وحاجاتهم واستعداداتهم ، وجعلت من كل ذلك أساساً لتحديد المناهج الدراسية ، وللتوجيه الدراسى والمهنى ؛ وقد تناولت هذا الموضوع بشىء من التفصيل فى مقالين سابقين بهذه الصحيفة[1] فلا حاجة إلى العودة إليه .

ومما كشفت عنه الأبحاث الحديثة الفوارق الفردية بين التلاميذ . ولقد أهملت المدرسة التقليدية هذه الفوارق ، فعاملت التلاميذ على أنهم سواسية كأسنان المشط ، وفرضت عليهم جميعاً برنامجاً موحداً ، يتم أداؤه بطريقة

(١) « ميول الأطفال وكيف نستفيد من دراستها » فى عدد أكتوبر سنة ١٩٤٩ ، و« تطور الاتجاهات فى وضع المناهج » فى عدد يوليه سنة ١٩٥٠ .

موحدة ، محاولة أن تمحو ما بينهم من الفوارق ، وتجعل منهم نسخاً مثل نسخ الكتاب المطبوع . والواقع أن الفوارق الفردية ليست عيباً يجب إصلاحه ، أو شراً يجب تلافيه ، ولكنها أمر طبيعي ، وفوق أنه طبيعي فهو مفيد للمجتمع . وما كان المجتمع ليصل إلى ما وصل إليه لولا اختلاف الناس فى قدراتهم وملكاتهم وأمزجتهم ومشاربهم ؛ ومن الملاحظ أن الفوارق بين أفراد الشعوب المتمدينة أكبر وأوسع منها بين أفراد الشعوب البدائية . وعلى ذلك فإن التربية الصالحة ترعى هذه الفوارق وتبرزها ، ولا تعمل على تلافيها أو عدم الاعتراف بها .

وتعنى المدرسة الحديثة برعاية الفوارق الفردية بما تقدمه من مناهج مرنة ، وفرص وافرة للاختيار ، وبالإكثار من أوجه النشاط المختلفة،حتى يجد كل تلميذ من هذه النواحى ما يناسبه . وتحقق طريقة دالتن جانباً من الاهتمام بالفوارق الفردية ، بما تتيحه للتلاميذ من فرصة للسير فى دراسة المنهاج كلٌّ على حسب مقدرته وتنظيمه الخاص ؛ ولكنها لا تسير إلى نهاية الشوط ، فهى تقدم منهاجاً ثابتاً ومحدداً لجميع التلاميذ . وتولى طريقة المشروعات ، إذا أحسن تطبيقها ، عناية كبيرة بالفوارق بين التلاميذ ؛ فهم يختارون المشروع حسب ميلهم ، ويسير كل منهم فيه حسب قدرته واستعداده ، دون فرض أو جمود .

خاتمة :

نرى من كل ما سبق أن الديمقراطية ليست مجرد صورة من صور الحكم ، ولا قانوناً يسير على نسقه الأفراد والجماعات ، ولكنها نظام للحياة بكل معانيها ، وروح للتعامل بين الأفراد ، وبيئة كاملة للنمو الصحيح .

وقد رأينا أن على المدرسة فى المجتمع الديمقراطى واجباً فى تدعيم أسس هذه الحياة ، وأن هذا الواجب لن يتحقق بإضافة مادة إلى مواد المنهاج الحالى لمعالجة الديمقراطية وذكر أوصافها ومميزاتها وطرائقها ، ولا بملء الصحف والآذان غناء بالتمدح فى فضائلها ، وإنما بتهيئة الظروف المناسبة للتلاميذ لكى يحيوا فى المدرسة حياة ديمقراطية صحيحة ، تتجلى فى أنواع العلاقات التى تربطهم بزملائهم وبمدرسيهم ، وفى المناهج والأساليب التى تقدمها المدرسة لهم ، حتى يمارس التلاميذ الديمقراطية عمليا ، وينعموا بفضائلها ، ويلمسوا آثارها بأنفسهم وفى أنفسهم ، فيشبوا عليها ، وينموا فى رحابها ، ولا يرضوا بها بديلا .

المركز الدولى للتعليم الأساسى بسرس الليان

للدكتور سليمان حزين بك
المدير العام للثقافة بوزارة المعارف

فى الخامس والعشرين من مارس سنة ١٩٥٢ م بباريس توقيع اتفاقية خاصة بين الحكومة المصرية وهيئة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو) ، لإنشاء مركز دولى للتعليم الأساسى ببلدة سرس الليان (منوفية) . وقد رأيت فى هذه المناسبة أن أسوق بعض القول عن هذا المركز ، والغاية من إنشائه ، وما ينتظر أن يسير عليه العمل فيه ، وما يرتجى له من توفيق فى سبيل خدمة التعليم ، عن طريق التجارب الفنية والاستنباط فى مجال ما أصبح يسمى « التعليم الأساسى » .

و « التعليم الأساسى » عنوان جديد لاون خاص من ألوان التعليم يقوم على أساس الربط بين العلم والحياة عن طريق التربية والتعليم ، ربطاً يصبح به ما يتعلمه الفرد أداة للارتقاء بالحياة فى مختلف نواحيها المادية والمعنوية والفردية والاجتماعية ، ويهدف المعلمون عن طريقه إلى تناول المجتمع بمختلف طبقاته ، فلا يقتصر عملهم على جيل بذاته ولا على فئة دون فئة ، وإنما هم يجمعون فى تعليمهم بين الصغار والكبار ، وبين من هم فى سن التعليم ومن تجاوزوها ؛ وهم فى ذلك يكافحون الأمية بمعناها الضيق المعروف ، كما يكافحون الجهالة بمعناها الأوسع الأعم فى الحياة.

ويقال إن بالعالم الآن نحو ١,٣٠٠ مليون رجل وامرأة لا يعرفون القراءة والكتابة ، وهم أكثر من نصف سكان العالم . ولكن الشيء المهم أن القراءة والكتابة ، وإن كانتا من أبسط حقوق الإنسان الأولية فى المجتمع الحديث ، فإن الجهل بهما لا يمثل غير جزء من الأمية بمعناها الشامل[1] . بل إن الجهالة فى حد ذاتها ليست سوى حلقة واحدة من سلسلة تشد إليها هذه الغالبية من البشر ،

(١) انظر المقال الذى نشر فى عدد يناير سنة ١٩٥١ من هذه الصحيفة عن « التربية الأساسية فى العالم العربى » ، وكذلك المقال المنشور فى عدد يولية سنة ١٩٥٠ عن « محو الأمية والتربية الأساسية » (المحرر) .

فتقف بهم دون أن يبلغوا من الحياة مرتبة الإنسانية الصحيحة . فهذه الحلقة متداخلة فى حلقات أخرى ، من فقر الإنتاج المادى ، وسوء التغذية ، والأمراض المتوطنة ، وغير ذلك مما يمس الحياة فى نواحيها المادية والصحية والاجتماعية . وليس يكفى ولا ينفع فى علاج مثل هذه الدائرة من الحلقات المتداخلة أن نتناول حلقة واحدة منها نركز فيها جهودنا . فالصحة والوقاية من المرض لا يمكن أن تتوافرا لفقير ضعيف الإنتاج ، ولا لجاهل محدود الإدراك قاصر المعرفة . والعدالة الاجتماعية لا تتيسر ولا تفهم على وجهها النافع الصحيح فى مجتمع يغمره الجهل ، ولا يجد أفراده من أسباب الثقافة مايتجه بهم وجهة الخير والحق . والرفاهية المادية ذاتها لا تتأتى إلا لمجتمع تعلم ما يعينه على زيادة الإنتاج وإتقانه ، وعلى التدبر فى الإنفاق وأحكامه ، كما تعلم إلى ذلك كله ما يقى به نفسه المرض والعلة ، وما يحفظ به على بدنه العافية والقدرة على العمل والإنتاج .

وهكذا تبين للقائمين على شئون المجتمع أنه وحدة لا تتجزأ ، لأن مشكلاته متداخلة ، بحيث لا يكفى فى علاجها أن نتناول كل مشكلة منها على انفراد . بل تبين للقائمين على شئون التعليم فى المجتمع أن مشكلة الجهل ربما كانت أكثر من غيرها تداخلا فى بقية المشكلات ، لأنها الحلقة الوسطى بين ما اعتدنا فى السنوات الأخيرة أن نسميه ثالوث الفقر والجهل والمرض . ذلك أنها تمتد إلى كل من الحلقتين الأخريين بسبب وثيق ، يجعل منها عاملا مسبباً أكثر مما يجعل منها مجرد نتيجة مباشرة للفقر أو للمرض .

وفى خلال السنوات الأخيرة تبين للقائمين على شئون التعليم أن الوسائل المدرسية التقليدية قد تكون كافية ومناسبة لمحاربة الجهل على أساس برنامج طويل المدى ، ولكن بشرط أن تكون وسائله متكافئة مع احتياجات المجتمع ، سواء من حيث عدد المدارس وتوافر المعلمين الأكفاء ، أم من حيث طول فترة الدراسة والبرامج الصالحة. أما فى بلد تقصر وسائله عن غاياته ، وتحول موارده دون أن يكون التعليم المدرسى العادى فيه للجميع ، فلا بد من استنباط وسائل جديدة من التعليم لأولئك الذين تضيق عنهم المدارس فيضاف فائضهم فى كل عام إلى رصيد الجهل ، وأولئك الذين يكون نصيبهم من التعليم المدرسى من الضآلة والسطحية ، بحيث لا يلبثون ، بعد انقضاء فترة من مغادرة المدرسة ، أن يرتدوا إلى حظيرة الجهالة من جديد .

وقد كثرت التجارب التعليمية بين هذه الطبقة من غير المتعلمين فى المجتمعات

التى يسودها الجهل . وسميت هذه التجارب بأسماء مختلفة ، منها « التعليم الجماعى » ، و « البعثات التثقيفية » و « المراكز الشعبية للتعليم » . ولكن هيئة اليونسكو استقرت، منذ شاركت فى هذه الجهود ، على ما اصطلحت أن تسميه « التعليم الأساسى » . ويشمل هذا التعليم الصغار والكبار ؛ وقد حددت اليونسكو الغاية منه بأنها معاونة الجماعة على أن تتفهم ما يحيط بها من مشكلات فى البيئة والحياة ، وعلى أن تكتسب من الدراسة والمعرفة ما ينير السبيل أمامها لأن تعالج هذه المشكلات فى نجح وتوفيق ، عن طريق الجهد الفردى والجهد الجماعى ، اللذين يستندان إلى قدر معقول من الوعى والاستنارة والإدراك(١) .

ولقد تبينت اليونسكو أن مثل هذا النوع من التعليم يحتاج إلى أن تجرى فيه تجارب عديدة ، يكون الغرض منها استنباط وسائل جديدة تختلف عن الوسائل المدرسية المعروفة ، وتصلح لتعليم يوجّه إلى الصغار والكبار معاً ، ويهدف إلى أن يكون ذا قيمة عملية ملموسة النتائج بالنسبة للمتعلمين . كما يكون الغرض من هذه التجارب أيضاً إعداد المعلمين اللازمين للنهوض بالتعليم الأساسى بين جماعات الشعب . وفعلا باشرت اليونسكو تجاربها فى جهات مختلفة من العالم ، إما منفردة ، وإما مشتركة مع غيرها من الهيئات التربوية الحكومية وغير الحكومية . ومن ذلك تجربة أجريت فى منطقة سندبيس بمديرية القليوبية فى عام ١٩٥١ ، واستمرت خلال بضعة أشهر ، وشارك فيها بعض رجال التربية من المصريين والعرب ، إلى جانب خبراء استقدمتهم اليونسكو من هولندة وبريطانيا وأمريكا . وأسفرت التجربة عن نتائج مبدئية ذات قيمة طيبة ، تمثلت على الخصوص فى إعداد كتاب أو كتابين للمبتدئين فى تعلم القراءة والكتابة ، وكذلك فى جمع بيانات طريفة وإحصائيات عن الحالة الاجتماعية وارتباطها بالتعليم ومكافحة الأمية فى الريف المصرى .

وكانت اليونسكو قد اتخذت عدتها لأن تنشىء سلسلة من المراكز الإقليمية لإجراء التجارب فى نطاق أوسع ، ولتوثيق التعاون بين عدد من الدول الأعضاء فى هذا الصدد . فأنشىء المركز الأول فى منطقة « باسكوارو » بالمكسيك ، وافتتح فى أوائل صيف سنة ١٩٥١ ، على أساس اشتراك دول أمريكا اللاتينية التى تتكلم الأسبانية فى تزويد المركز بالطلاب وهيئة التدريس ، وقيام اليونسكو بتزويده بالخبراء .

(١) انظر مقال « التربية الأساسية فى العالم العربى » ، الذى سبقت الإشارة إليه (المحرر) .

وكان افتتاح هذا المركز الدولى الأول للتعليم الأساسى فى باسكوارو إيذاناً بازدياد اهتمام اليونسكو وبعض دولها الأعضاء بمشروع هذه المراكز ؛ فأدرج الموضوع فى جدول أعمال المؤتمر السادس لليونسكو ، الذى انعقد بباريس فى شهر يونيه سنة ١٩٥١ ، وقرر المؤتمر تأليف لجنة من ممثلى إحدى عشرة دولة من أعضاء الهيئة (ومن بينها مصر) لتبحث بصفة عاجلة احتمال إنشاء هذا المركز الثانى خلال عام ١٩٥٢ . وقد استعرضت اللجنة ما تم لليونسكو من تجارب فى هذا الميدان ، وما تستطيعه ميزانيتها فى خلال النصف الثانى من عام ١٩٥٢ ، وما يمكن أن تحصل الهيئة عليه من معاونات من مختلف المنظمات الدولية ، والحكومات ، وبعض الهيئات غير الحكومية ، لا سيما فى أمريكا ؛ ثم انتهت إلى اقتراح إجماعى أخذ به المؤتمر فى إحدى جلساته العامة ، ويقضى بأن تزيد اليونسكو عنايتها بمشروع شبكة المراكز الدولية للتعليم الأساسى ، بحيث يفتتح المركز الثانى فى خلال عام ١٩٥٢ ، ثم تتخذ الخطوات العاجلة لإعداد أربعة مراكز أخرى ، تفتتح ويستمر إشراف اليونسكو عليها جميعاً خلال فترة تتراوح بين عشر سنوات واثنتى عشرة سنة ، وتنفق اليونسكو فيها نحو عشرين مليوناً من الدولارات على المراكز الستة ، ثم ينتقل بعدها كل مركز إلى ملكية البلد الذى ينشأ فيه ، أو إلى إشرافه على الأقل .

وفى أثناء دراسة اللجنة والمؤتمر للمشروع ، تبين أن الاتجاه العام يهدف إلى توزيع المراكز الستة على مناطق العالم التى هى أشد من غيرها حاجة إلى هذا النوع من التعليم ، نظراً لقصور وسائلها التعليمية العادية عن أن تشمل أكثر من نسبة محدودة من سكانها ؛ ومن هذه المناطق الشرق الأوسط ، والشرق الأقصى ، وجنوب آسيا ، وأمريكا الجنوبية ، وإفريقية المدارية . وفعلا أعربت بعض البلاد فى هذه المناطق جميعاً عن رغبتها فى أن ينشأ بها المركز الثانى من شبكة المراكز الستة . ولما كان إنشاء المركز فى أى بلد يترتب عليه التزام مالى فى حدود ما تكفلت به حكومة المكسيك حين أنشىء بها المركز الأول ، فقد دعت اليونسكو دولها الأعضاء إلى أن تتقدم بما لديها من عروض فى هذا الصدد . وعندئذ عرض وفد مصر استعدادها لأن تستضيف المركز الثانى ليكون لها وللعالم العربى كله . وتقدمت بلاد أخرى بعروض مماثلة ، ومنها لبنان ، وتركيا ، والفلبين ، والبرازيل . وبعد بحوث واتصالات دامت نحو ستة أشهر ، اختار المجلس التنفيذى مصر مقراً للمركز الثانى . وأوفد المدير العام لليونسكو بعض مندوبيه إلى مصر للتفاوض مع وزارة المعارف

من حيث اختيار المكان ، وتحديد مدى معاونة مصر ، ووضع اتفاقية تنظم قيام المركز ومجال عمله بالتعاون بين مصر واليونسكو . وتم التفاهم على ذلك كله خلال شهر فبراير الماضى ، وأعد اتفاق خاص أقره مجلس الوزراء ، وتم التوقيع عليه بعد ذلك فى باريس .

وسيقوم المركز الجديد فى جانب من مجموعة المبانى التى انشئت بسرس الليان (مركز منوف) ضمن مشروع مكافحة الجهل والفقر والمرض . وستتكفل الحكومة باستكمال المبانى اللازمة للعمل والإقامة بالنسبة لهيئة التدريس والبحث والطلاب ، الذين ينتظر أن يبلغوا بعد عام نحو مائتين أو أكثر ؛ كما تتكفل بالأدوات المدرسية التى لا تستورد من الخارج ، وبوسائل النقل المحلية ، وتضع تحت تصرف المركز بعض المدارس الريفية للقيام بالتجارب والتدريب ، مما يستلزمه العمل بالمركز . أما اليونسكو فتقدم الخبراء ، وتدفع أجورهم ومرتباتهم ، من مصريين وغيرهم ، وتزود المركز بكل ما يحتاج إلى استيراده من الخارج من الأدوات والأجهزة اللازمة للدراسة والبحث ، وتعد الوسائل التعليمية من بصرية وسمعية وغيرها . كذلك سيلحق بالمركز عدد من الخبراء من الهيئة الصحية العالمية ، وهيئة التغذية العالمية ، وغيرها من الهيئات والمنظمات الدولية ؛ وتكون مصاريف ذلك إما على حساب هيئاتهم ، وإما على حساب اليونسكو ، أو مما تجمعه هذه الهيئة من المساعدات للمركز .

أما الطلاب فقد اتفق على أن يكون خمساهم على الأقل فى العام الأول من المصريين ؛ وذلك مراعاة لنسبة عدد السكان فى مصر إلى عددهم فى بقية البلاد العربية المشتركة فى الاستفادة من هذا المركز ، وهى لبنان ، وسوريا ، والعراق ، والمملكة الأردنية ، والمملكة العربية السعودية . أما فى السنوات القادمة فيكون ثلث عدد المقبولين على الأقل من الطلاب المصريين . وهؤلاء الطلاب سيكونون ممن يشتغلون الآن بالتدريس ؛ وتقوم الخطة على أن يختاروا من بين ذوى المؤهلات العالية ، وأن يقضوا فى المركز مدة عامين دراسيين ، بما فى ذلك التدريب العملى ، يعينون بعدها فى هيئة مجموعات تتراوح بين الثلاثة والخمسة ، توزع على مدارس المعلمين الريفية لإعداد المعلمين وتدريبهم على وسائل التعليم الأساسى ، مستعينين فى ذلك بما يكون المركز قد استنبطه من وسائل ومواد تعليمية جديدة .

وليس هذا مجال الإطالة عن خطة المركز التعليمية ، خصوصاً وأن هذه الخطة

لم ترسم إلا خطوطها الأساسية؛ أما تفاصيلها فستحددها التجربة العملية فى الريف ، كما سيحددها بعد ذلك التطبيق العملى حين تنقل هذه الخطة من مصر إلى البلاد العربية المجاورة ، وهى كلها ذات بيئات تستوى والبيئة المصرية من حيث قصور الوسائل التعليمية المدرسية ، ولكنها تختلف عنها ولا شك بعض الاختلاف من حيث الظروف الاجتماعية والاقتصادية إلخ . ومع ذلك ، فإن الخطة المبدئية تقضى بأن ينفق الطلاب أو الدارسون بالمركز واحداً وعشرين شهراً ؛ تبدأ بتسعة أشهر فى دراسة نظرية ، تعقبها عطلة شهر واحد ، يليه شهران لدراسة الوسائل العملية ، ثم خمسة أشهر للتدريب العملى فى بيئة ريفية مما يجاور المركز . ويكون التمرين فى هيئة مجموعات من الطلاب ، يعملون معاً وبالتعاون فى مختلف نواحى حياة المجتمع الريفية المتصلة بالتعليم ، كالخدمة الاجتماعية والطبية ، والإرشاد الزراعى والبيطرى والاقتصادى العام . ويلى ذلك عطلة شهر آخر ، ثم ثلاثة أشهر فى دراسية ختامية بالمركز .

وستكون للمركز فى عمله أربع وظائف أساسية . فهو سيقوم بإعداد المعلمين القادرين على ممارسة التعليم الأساسى ، وعلى تدريب غيرهم على هذا التعليم وطرائقه فيما يشبه ما نسميه مدارس المعلمين الريفية . وهو سيقوم على إجراء الأبحاث فى هذا المجال مستعيناً بخبرائه ، وبما يزود به من معامل وأجهزة وأدوات ومكتبة شاملة . وهو سيقوم على استنباط وسائل جديدة تعين على ممارسة التعليم الأساسى ، ونشره ، وجعله فى متناول العامة من الناشئة أو الكبار ، لا سيما الوسائل البصرية والسمعية . وهو إلى ذلك كله سيساهم بطريقة عملية ومباشرة فى الجهود التعليمية الأساسية فى المنطقة التى يقوم فيها .

ولكى يؤدى المركز كل هذا ، ستكون به ثلاثة أقسام . أولها قسم الأبحاث ؛ ويعنى بدراسة الحاجات التعليمية للبيئة التى يعمل فيها ، وبرسم الخطة لمواجهة هذه الحاجات على نحو يربط التعليم بالحياة العامة والحياة العملية ، ويصبح التعليم به أداة للارتفاع بالحياة ومستواها العام . وثانيها قسم الانتاج ؛ وسيعنى بإخراج الوسائل التعليمية ، ومنها الكتب ، والأفلام ، والأشرطة الثابتة ، وأشرطة الإذاعة ، واللوحات ، والمعلقات ، وغير ذلك مما يستخدم فى التعليم الأساسى من أدوات . وثالثها قسم التعليم والتدريب ؛ ويشمل هيئة التدريس بالمركز ، وفيهم خبراء الصحة والزراعة والصناعات اليدوية والتدبير ، إلى جانب خبراء مكافحة الأمية ونشر الثقافة بين الكبار .

* * *

تلك صورة شاملة عن المركز الدولى الثانى للتعليم الأساسى الذى تم الاتفاق على إنشائه بسرس الليان ، بحيث يستقبل أول دفعة من الطلاب فى مطلع الخريف القادم ؛ وهى صورة عمدنا فيها إلى أن نتتبع الفكرة فى تطورها التاريخى الذى انتهى إلى هذه النتيجة العملية . ولكننا نحب ، قبل أن نختتم ، أن نستعيد بعض ما قدمنا به لهذا المقال من أن الاهتمام بتجربة التعليم الأساسى يتعدى رجال التربية الفنيين إلى كل من تعنيه شئون المجتمع وحياته العملية . ونحن فى مصر نعيش فى جيل يمتاز بالتطور والحركة ، وبالشعور بالحاجة إلى الإصلاح فى مختلف نواحى حياتنا الشعبية . فالتعليم ، والاقتصاد ، والصحة ، وإدارة المجتمع ، وغير ذلك ، كلها فى حاجة إلى إصلاح ، أخذنا سبيلنا إليه ، ولكننا لا نزال فى أول الطريق . ولا شك ، فى رأينا ، أن تجربة التعليم الأساسى تنطوى على احتمالات بالغة الأهمية بالنسبة لما نحن بسبيله من كفاح للجهل ، كمدخل لمكافحة الفقر والمرض . وهى من أجل ذلك وحده تستحق منا كل عناية .

ولكن نجاح هذه التجربة يتوقف على مقدار ما نأخذها به من جد . فأمور التعليم ليست مما يقضى فيه بالنظرة العابرة السريعة ، وإنما ينبغى أن تكون موضوع بحث وفحص وتجربة واستنباط . وكلما كان ميدان البحث والدراسة قريباً إلى قلب البيئة الاجتماعية التى يراد خدمتها ، كانت نتائجه حقيقة بالنجح والتوفيق ، حتى يأتى دور التطبيق العملى فى نطاق واسع . وما المركز الجديد إلا أداة تهدف إلى البحث عن طريق جديد . . . طريق ينيره العلم وترسم معالمه التجربة .

الصحة النفسية فى مصر

جاء إلى مصر فى شهرى نوفمبر وديسمبر الماضيين الدكتور جورج كراوس (George Kraus) ، مستشار الهيئة الصحية العالمية فى شئون الصحة النفسية ، موفداً من تلك الهيئة لدراسة ما تقوم به مصر فى هذا الميدان . وقد زار فى خلال هذين الشهرين عدداً كبيراً من المنشئات الصحية والتعليمية والاجتماعية والصناعية التى لها علاقة بموضوع بحثه ، سواء منها ما يقوم فى المدن أو فى الريف ، وبحث مشكلات الصحة النفسية فى مصر مع كثيرين من المختصين . وانتهى إلى وضع تقرير شامل عن مهمته ، قدمه أخيراً للحكومة المصرية وللهيئة الصحية العالمية ؛ وقد تناول فيه مشكلات الصحة النفسية بالنسبة للعمال ، والفلاحين ، وجنود الجيش ، والمشكلات التى تنشأ فى محيط الزواج والأسرة ، فضلا عن فحص حالة المستشفيات والعيادات التى تعالج فيها الأمراض النفسية والعقلية .

والتقرير ، مع ما فيه من تقدير لجهود مصر فى هذه النواحى ، يكشف عن كثير من العيوب ووجوه النقص الخطيرة ، ويتضمن اقتراحات شتى لعلاج هذه العيوب جديرة بعناية أولى الأمر ، وإن كنا لا نستطيع أن نقول إنها جميعاً صالحة للتطبيق فى ظروف مصر . وقد رأينا أن نلخص للقراء فيما يلى أهم ملاحظاته عن التعليم وعلاقته بالصحة النفسية :

بعض المشكلات فى ميدان التعليم :

على أثر تقرير نظام المجانية ازداد عدد تلاميذ رياض الأطفال والمدارس الابتدائية والثانوية زيادة كبيرة ، مما ترتب عليه ازدحام المدارس بالتلاميذ ازدحاماً خطراً ، ونقص عدد المدرسين عن الحاجة . وقد زرت أربعاً من رياض الأطفال بالقاهرة التى يبلغ عددها ١٥٠ روضة ، فاتضح لى أن بعضها ، وعلى الأخص تلك التى تقع فى الأحياء الشعبية ، قد بلغ الازدحام فيها حداً يجعله خطراً كبيراً على الصحة ؛ كما نجم عن هذا الازدحام أن تدهور مستوى التعليم لأسباب لا تخفى

على كل لبيب . ويصدق مثل هذا القول على المدارس الابتدائية والثانوية إلى حد ما. وقد اضطر أولو الأمر إلى تعيين كثير من المدرسين دون إقامة أى اعتبار لمدى قدرتهم الفنية على التدريس . وبالاختصار ، لم يكن من المستطاع مواجهة الاطراد الهائل فى عدد التلاميذ على الوجه المناسب . ومما لا شك فيه أن تقرير المجانية أدى إلى كسب هام جداً من حيث الكم ، ولكن ربما كانت الخسارة من حيث الكيف لا تقل عن ذلك الكسب فى الأهمية . ورغم ما سبق ، فلن يؤدى الموقف الراهن إلى كارثة إذا كنا نشعر بالمشكلة ، ونبذل غاية جهدنا لتحسين الموقف ، واستعادة المستوى السابق . أما الرضاء بالوضع الراهن على علاته ، فخطأ جسيم وخيم العاقبة .

ولشد ماتأخذ الدهشة الأجنبى القادم إلى مصر ، عند ما يسمع أن التعليم فيها ، بما فيه التعليم الثانوى ، أصبح مجانياً لكل فرد ، وأن هناك جامعة رابعة على وشك أن يبدأ العمل فيها . وإنى مع إعجابى بهذ الوضع ، لا أتمالك نفسى من التساؤل : « وما نصيب الأساس من ذلك كله ؟ وماذا فعلت الدولة للقضاء على الأمية ، التى تخيم على عقول ما لا يقل عن ٧٠٪ من أبناء الشعب؟ » إنه ليس مما يحقق الانسجام بين فئات الشعب ، أى ليس مما يساعد على سلامة الصحة النفسية للأمة ، أن نقيم بناء ضخماً عند القمة بدون أن نوجه الاهتمام الكافى إلى الأساس ، ألا وهو مكافحة الأمية . أليس معنى هذا أن مصر تقلب نظام الهرم التعليمى لسكانها رأساً على عقب ؟ أليس معناه أنها تقضم لقمة لا تستطيع أن تمضغها ؟ إنى أعتقد اعتقاداً جازماً بأنه كان من الأفضل أن تقصر مجانية التعليم الثانوى على الموهوبين فقط ، فإن هذا يكفل إيجاد فئة « صالحة » من المفكرين القادرين على التوجيه السليم . إن إجراء امتحان دخول لتصفية الراغبين فى الالتحاق بالمدارس الثانوية مما يساعد على تحسين الصحة النفسية للشعب بأسره . ثم إنه قد يؤدى إلى زيادة عدد الطلاب فى المدارس الفنية ، مما يسد حاجة من أمس الحاجات لمصر فى حركة التصنيع المقبلة .

الطلاب :

لم تهيأ لطلاب الجامعات أى وسيلة من وسائل الصحة النفيسة ، فيما عدا « المدينة الجامعية » التى سأشير إليها فى موضع آخر . حقاً يستطيع طلاب الجامعة أن يحصلوا على علاج طبى فى العيادات الخارجية فى مقابل أجر زهيد جداً لا يكاد يذكر ؛ وإذا تبين أن أحدهم يعانى اضطربات نفسية واضحة ، حولته العيادة إلى

طبيب نفسانى . ولكن الجامعة ليس لها طبيب نفسانى خاص لطلبتها ، وهذا ما يؤسف عليه حقاً ؛ فلدى كثير من هؤلاء الشبان مشكلات وصعوبات نشأت عن أسباب مختلفة . هناك ، مثلا ، المتاعب المالية ، ومشكلات السكن ، والمشكلات الجنسية ، ومشكلات التكيف التى نجمت عن الفروق الشاسعة التى توجد فى أغلب الأحيان بين بيئة المنزل والبيئة الاجتماعية والثقافية فى الجامعة ؛ كما أن هناك أيضاً صعوبات تتعلق بطريقة الدراسة . كل هذه ، وأمور كثيرة غيرها ، يمكن أن تتسبب بطريقة ما ، وتحت ظروف معينة ، فى خلق الشعور بالنقص ، وأن تؤدى إلى الفشل التام حيث لا يكون هناك ما يبرره من الوجهة العقلية ، وإلى السخط والنقمة على المجتمع والنظام الاجتماعى ، وإلى خلق اتجاهات غير سليمة نحو الحياة .

والطلاب يجتازون أثناء الدراسة الجامعية مرحلة حساسة جداً من مراحل حياتهم. وهم ينتمون إلى أذكى أقسام المجتمع ، ويتطلعون إلى المستقبل ونفوسهم مفتحة للتأثر بأى مؤثر ؛ ويمكن اعتبارهم لحد ما « الأطراف » الحساسة التى تمدها الأمة لاستكشاف خطاها فى الرقى . ثم إنهم على استعداد تام ورغبة فى العمل ، ولكن ينقصهم التفكير الناضج والرأى السديد ، ويعوزهم الشعور بالمسئولية ؛ ولهذا فمن أسهل الأمور أن يغرر بهم أولئك الذين أشرنا إليهم من قبل — أعنى العناصر الناقمة ، الساخطة ، المتذمرة .

إن مظاهراتهم السياسية مصدر متاعب للحكومة ، وأمر مستهجن فى نظر كل رجل سليم التفكير ؛ كما أنها تؤدى إلى الاضرار بتعليمهم ضرراً بليغاً ، لأنه يبدو أن إغلاق المدارس فى فترات الشغب هو الطريق الوحيد للتعامل معهم . إن من يشاهد إحدى المظاهرات يتبين له بوضوح أن فئة قليلة من المحرضين هى التى تحرك الآخرين . فهل ثمة مشكلات تعترض حياة هؤلاء الطلاب ، تولد فى نفوسهم الشعور بالفشل ، وتجعلهم فريسة سهلة لهذا التحريض ؟ إنه ليس فى الشرق نظام للتعليم المشترك بين الجنسين فى المدارس الثانوية ، ومن المحتمل أن يلعب عدم وجود هذا النظام دوره . ألا يصح أن يؤدى ذلك إلى اشتداد التوتر الانفعالى الذى منشؤه الشعور الجنسى ، ما دام ليس أمامهم متنفس عادى ، منظم ، مقبول؟ هناك بالتأكيد ما يدعونا إلى الاعتقاد بأن التحرش السياسى سوف يتضاءل كثيراً إذا أمكن إدخال نظام التعليم المشترك فى المدارس الثانوية .

إن أولئك الساخطين المهيجين الذين سبقت الإشارة إليهم لم يجدوا فرصة

للحصول على نصيحة طبيب نفسانى فى الوقت المناسب . ونحن لا ندعى أن الطب النفسانى يستطيع أن يأتى بالمعجزات ؛ ولكن مما لا شك فيه أن بعض الأحاديث الشخصية مع الطبيب النفسانى يمكن أن ترفع من الروح المعنوية لدى النفوس القلقة ، ويساعد بالتالى على حل المشكلات والمتاعب التى تكون أساساً للسلوك الملتوى . وإذا أتيح للطلاب الجامعيين أن يلجأوا إلى استشارة الطبيب النفسانى فى مواعيد منتظمة ، فمن المؤكد أن يتضاءل عدد الساخطين واليائسين كثيراً . وعند ما يدرك الطلاب أنهم يستطيعون الاستئناس برأى الطبيب النفسانى فى مشكلات حياتهم كلما دعت الحاجة إلى ذلك ، فمن الطبيعى أن تتبخر الفكرة القائلة بأن مهمة الطبيب النفسانى قاصرة على معالجة المجانين فقط . وقد دلت الخبرة على ذلك فى الدول التى أخذت بهذا النظام ، إذ نما عدد الطلاب الذين يطلبون استشارة الطبيب النفسانى ، وتجلت الفائدة العظيمة التى تترتب على تخصيص طبيب نفسانى للجامعة .

ولتنفيذ هذه الفكرة فائدة أخرى ، هى فى رأيى على درجة قصوى من الأهمية . فطلاب اليوم هم قادة الغد ؛ والاهتمام بالصحة العقلية فى الجامعة يجعل زعماء المستقبل على ألفة بطرق تناول المشكلات النفسية ، أى يجعلهم دائماً متيقظين لناحية الصحة النفسية فى المسائل الاجتماعية التى يعالجونها .

المعلمون :

لسنا فى حاجة إلى القول بأنه ينبغى أن يكون كل معلم على شئ من الإلمام بعلم النفس التربوى وسيكولوجية الطفولة . ومعرفة سيكلوجية الطفولة أمر ضرورى لمعلمات الرياض بنوع خاص ، إذ يجب معالجة انحرافات سلوك الطفل ، وما يطرأ فى حياته من صعوبات أخرى ، فى زمن مبكر على قدر المستطاع ، لنهيئ خير فرصة ممكنة لنموه فى المستقبل . وبهذه المناسبة يؤسفنى أن أذكر أن قسم رياض الأطفال بمعهد التربية للمعلمات قد توقف عن العمل منذ سنوات ؛ وكان لخريجات هذا القسم إلمام كاف بمشكلات الأطفال النفسية ؛ أما معظم معلمات الرياض اللائى يعين الآن فإنهن يتخرجن فى مدارس المعلمات الأولية حيث لا يدرسن إلا قدراً ضئيلا من علم النفس . ويصدق مثل هذا الكلام على إعداد المعلمين فى مدارس المعلمين الأولية والابتدائية ؛ وذلك بعكس مدرسى المدارس الثانوية ، فإنهم يحصلون قسطاً كبيراً من علم النفس فى فترة إعدادهم بمعهد التربية .

الخدمات الاجتماعية المدرسية :

لقد بدأت إدارة خدمة الشباب بوزارة المعارف فى عام ١٩٤٨ بتأسيس النوادى وإقامة المخيمات لطلاب المدارس الثانوية ؛ ولم توجه انتباهها إلى الخدمة الاجتماعية فى هذه المدارس إلا منذ عامين فقط ، ولا سيما عند ما أصبح التعليم الثانوى مجانياً للجميع . وقد أدى نظام المجانية إلى ازدياد عدد التلاميذ زيادة هائلة سريعة ، وكثيرون منهم ينتمون إلى طبقات من السكان لم تكن تألف التعليم الثانوى من قبل ؛ كما أدى أيضاً إلى نقص عدد المدرسين .

وقد استخدمت إدارة خدمة الشباب فى وقت قصير ما لا يقل عن ٢٥٠ اخصائياً اجتماعياً و ٣٨ اخصائية اجتماعية بالمدارس الثانوية ؛ وكان هذا العمل فى حد ذاته يستلفت النظر . وإنا لنجد فى بعض المدارس الآن من ٥ إلى ٦ أخصائيين اجتماعيين ؛ غير أن بعض المدارس الأخرى (ونسبة عددها حوالى ٣٠٪ من جميع المدارس) لا تزال خلوا من الاخصائيين الاجتماعيين حتى الآن . ولا يزال هذا النشاط فى مرحلته الأولى ، وهى مرحلة تجريبية ؛ ولذا فثمة صعوبات كثيرة تعترضه ويتحتم التغلب عليها . ويخيل إلىّ أن مهمة الاخصائى الاجتماعى لا يدركها كل ناظر فى وضوح كاف ؛ كما أن الخبرة الكافية لا زالت تعوز الكثيرين من هؤلاء الاخصائيين . وقد تعزى هذه العيوب إلى أن النظام لا يزال فى بدايته وإلى السرعة الكبيرة التى ينمو بها . وعلى كل حال ، فإن الصعوبات التى تواجه هؤلاء الاخصائيين تناقش فى اجتماعات دورية يرأسها مشرف يدربهم تدريباً خاصاً على ذلك العمل .

أما مدارس الخدمة الاجتماعية ، التى يعد فيها أولئك الأخصائيون ، فيبدو أن علم النفس العام ، وسيكولوجية الطفولة والمراهقة ، وعلم النفس الاجتماعى ، تقوم بدورها فى مناهجها . ويتحتم على طلاب تلك المدارس أن يدرسوا سائر أنواع المشاكل التى توجد فى المدرسة الثانوية ، مثل مشكلات التعلم ، واضطراب السلوك ، والصعوبات التى تواجه التلاميذ فى منازلهم ، إذ أن هؤلاء التلاميذ يأتون فى أغلب الأحيان من بيئات فقيرة ، ولذا يواجهون كثيراً من الصعوبات المنزلية . وقد زرت مدرسة فاروق الأول الثانوية بالقاهرة ، وهى من أفضل المدارس بكل تأكيد ؛ ويبلغ عدد طلابها ١٤٠٠ طالباً ، وتضم ٣٤ فصلا ، وبها ثلاثة من الاخصائيين

الاجتماعيين ، وناظرها من علماء النفس . وتختبر هذه المدرسة جميع التلاميذ اختباراً جمعياً فى أول السنة ؛ ثم تقسمهم إلى أربع مجموعات وفقاً لذكائهم . ويقوم الاخصائيون الاجتماعيون إلى جانب أعمالهم الأولى بتتبع غياب التلاميذ ؛ فيتصلون بأولياء الأمور ، ويزورونهم فى منازلهم إذا كانت ثمة ضرورة تستدعى ذلك . وترجع معظم الصعوبات التى أشرنا إليها إلى الفقر وتفكك الأسرة .

وثمة واجبات أخرى للاخصائيين الاجتماعيين فى المدرسة عدا ما تقدم ، مثل تنظيم ألوان النشاط الرياضى والثقافى للتلاميذ ، واصطحابهم فى الرحلات ، والإقامة معهم فى المخيمات فى أثناء العطلة الدراسية . كما أن الاخصائيات الاجتماعيات يعاونّ الفتيات على تنظيم زيارات لمختلف المؤسسات ، وييسرن لهن بعض ألوان النشاط النسوى ، مثل تفصيل الملابس .

وإنى أحتفظ برأيى فى الأعمال التى يقوم بها أولئك الاخصائيون والاخصائيات فى المدارس ، لأنها لا تزال فى مرحلتها الأولى ؛ إلا أنى أحب رغم ذلك أن أسوق بعض التحذيرات . وأولها أنه ينبغى للزائرين الصحيين والاخصائيين الاجتماعيين ألا يتمادوا فى محاولة القيام بعمل الطبيب النفسانى والعيادات السيكولوجية ، فإن هذا تصرف خاطئ من جانبهم ، وإن كان لهم بعض العذر ما دامت العيادة السيكولوجية الصالحة الوحيدة لا تستطيع القيام بكل ما يجب أن يعمل ، كما أن عدد الأطباء النفسانيين فى مصر ضئيل للغاية ، أما الأطباء البشريون الآخرون فليس لديهم فكرة عن العلاج النفسانى ولا عن سيكلوجية الطفل . وربما كان مركز الاخصائيين الاجتماعيين فى مثل هذه الظروف مثل مركز الأعور الذى جلس على عرش مملكة العميان .

غير أن هناك ما هو أدهى من ذلك . إنى أقدر نوايا إدارة الصحة المدرسية وإدارة خدمة الشباب ، وأعتقد أن امتداد نشاطهما يمكن أن يفيد الصحة العقلية لطلاب المدارس الثانوية ، فيساعد على حل مشكلاتهم الفردية ، كما يمكن أن يحول فى بعض الحالات دون انحرافات الشخصية . ولكنى أتساءل : ما نصيب الأساس من ذلك النشاط ؟ أعنى ما نصيب روضة الأطفال والمدرسة الأولية والمدرسة الابتدائية؟ إن شخصية الطفل تكون فى مرحلتها الأولى معرضة ، أكثر من أية مرحلة أخرى ، لأنواع المؤثرات البيئية ؛ كما أن وسائل الإصلاح أكثر جدوى كلما أسرعنا باتخاذها . وعلى هذا الأساس إذا نظرنا إلى المسألة من ناحية الصحة العقلية ،

نجد من الأفضل جداً أن نوجه الاهتمام إلى روضة الأطفال ، وإلى المدرسة الأولية والمدرسة الابتدائية . غير أن هذه الملاحظة العابرة لا تقلل من قيمة العمل الذى ينجزه الاخصائيون الاجتماعيون فى المدارس الثانوية .

مدارس الفئات الخاصة :

ولا يوجد بمصر — فيما عدا مدرسة ضعاف العقول فى الإسكندرية ومدارس العمى والصم والبكم — مدارس للفئات الخاصة . وقد سبق لإدارة الصحة المدرسية فى الإسكندرية التابعة لوزارة المعارف أن افتتحت فصلين لضعاف العقول منذ بضع سنوات ، ولكنها اضطرت إلى إغلاقهما من زمن . وربما كانت هناك بعض محاولات أخرى من هذا النوع ، مثل نشاط مبرة الأميرة فريال ؛ ولكن لم يكتب لأية واحدة منها أثر دائم . وهذا التخلف الذى يستوقف النظر يمكن فهمه تماماً فى ضوء الصعوبات الهائلة التى تواجه الأمة ويجب التغلب عليها فى ميدان تعليم الأطفال العاديين .

والإجابة التى كنت أتلقاها دائماً عند ما كنت أؤكد أهمية المدارس الخاصة هى : « علينا أن نخدم أولا مصالح الطفل العادى » . وإنى ، وإن كنت أوافق على هذا القول ، أحب أن أسوق الملاحظات الآتية : إن إنشاء مدارس خاصة ، وخاصة لضعاف العقول وذوى الاضطرابات النفسية ، أمر فى المقام الأول من الأهمية بالنسبة لتربية الأطفال العاديين أنفسهم .. فإن تعليمهم يصطدم بصعوبات هائلة بسبب بقاء الأطفال المتخلفين ، الذين يقبعون فى الصفوف الخلفية من الفصول بأجسامهم الفارعة مدداً طويلة ؛ يضاف إلى ذلك ما ينفثه ذوو النفوس المريضة من تأثير فاسد . وقد لا يحتاج هذا العمل ، وبخاصة فى الأحياء الكبيرة ، إلى تشييد مبان جديدة للمدارس الخاصة ، ما دامت هذه المدارس سوف تتخير تلاميذها من بين أولئك الموجودين فعلا فى المدارس العادية ؛ فلن يتطلب الأمر أكثر من مجرد عملية الانتقاء والتصنيف .

ومهما يكن الأمر ، فالحقيقة التى لا مفر منها هى أن الحاجة ماسة لإنشاء مدارس خاصة لذوى الاضطرابات النفسية وضعاف العقول ؛ ويجب أن تعد الخطط لتحقيق ذلك . وسيكون من الضرورى أن يوفد بعض المبعوثين إلى الخارج لكسب الخبرة العامة .

مطاردة « فنسنت جرينواى »

قصة ملخصة عن مجلة « الندوة التربوية » الأمريكية ، وهى تبين كيف حولت المدرسة تلميذاً شديد الذكاء عظيم الاستعداد إلى حالة « مشكلة » ، وانتهى به الأمر إلى . . .

ظلت هذه القصة ماثلة فى خلد كاتبها خمسة عشر عاماً ، إلى أن أدرك منذ قليل أن سلسلة حوادثها لا تزال تتكرر كل يوم ، فصمم على كتابتها . وبطلها فتى يدعى « فنسنت جرينواى » (Vincent Greenway) .

لم يكن كاتب القصة مدرساً له ، ولكنه لاحظه أول مرة فى شهر سبتمبر فى إحدى السنين ؛ وكان فتى طويل القامة ، نحيل الجسم ، له عينان براقتان حادتان . وكان يسير وحده فى صفوف التلاميذ بخطوات سريعة واسعة ، ينظر نظرات سريعة فيما حواليه ، مما جعل الكاتب يعتقد أنه يفر من شىء يتبعه . وكان ابنا لقس جديد فى المنطقة .

وحدث فى خلال اجتماع عام لمدرسى المدرسة بقسميها (أى القسم المتوسط والقسم الثانوى) أن أثار الناظر موضوع الهروب من الفصول ، إذ قال : « لقد ضبطت التلميذ الجديد فنسنت ثلاث مرات فى حجرة الملابس خلال وقت الدرس » . فعلقت مسز فوست ، معلمة اللاتينية ، على ذلك بقولها : « إنى لأعجب لماذا يتصف أولاد القسس بألا ضابط لسلوكهم ! » . فرد مستر بلادجت ، مدرس التاريخ الوطنى ، قائلا : « ربما كان ذلك تمرداً » .

واستمر الناظر يقول : « إن هذا الولد يبدو أكبر من سنه ؛ وعندما سألته عن سبب هجره للفصول الدراسية ، أجاب بأنه يضيق بها صدره » . فقالت مس بيرد ، مدرسة اللغة الإنجليزية : « إنه ولد عجيب حقاً ؛ إذ قل أن يكمل موضوع الإنشاء الذى يكلف الكتابة فيه ، ومع ذلك فكثيراً ما يعرض على قصيدة يدعى أنها من شعره . وقصائده عجيبة ولا معنى لها ، ولذلك فأنى لم أشجعه قط على قرض الشعر » . وقالت مسز سبنس مدرسة الرياضة : « إنه لا يؤدى واجبه المنزلى فى الرياضة أيضاً ؛ ولكن كلما أجريت له اختبارا ، وجدته

ينال أعلى الدرجات » . فقال أحد المدرسين « لعله يغش ؛ ويجب أن تلاحظوا أمثال هذا الولد ملاحظة دقيقة » .

ولم يتحدث عن بطلنا بخير سوى الآنسة « كافانا » ، المدرسة الجديدة التى نالت وظيفتها أخيراً تقديراً لنشاط والدها السياسى ، فقد قالت : « فنسنت من تلاميذى ، ولا يمكن أن يتسرب إلى ذهنى أنه ولد شرير . لقد اختبرت ذكاءه وكانت نسبته ١٥٢ ، فهو حقاً ولد شديد الذكاء ، وهذا ما يبعده عن باقى تلاميذ فصله ؛ والدروس أقل من مستواه ، وهذا مما يجعله يشعر بقلق يدفع به إلى ترك حجرة الدراسة » .

وعند ذلك قالت مسز بلنت ، مدرسة علم الاجتماع خلال عشرين سنة : « حديثك هذا عنه جميل منك ياحبيبتى ، ولكنى أشك أن لك خبرة كافية لمعرفة ذلك وتقديره » .

وابتسم لذلك المدرسون القدامى ، إظهاراً لموافقتهم على هذا الرأى . وقد كانت هناك خلافات عديدة بينهم ، ولكنهم كونوا جبهة واحدة ضد المدرسة الجديدة .

وقال الناظر : «سأقدر لكم جميعاً صنيعكم إذا قام كل منكم بمراقبة فنسنت مراقبة سرية » . فوافق القدامى ، واصبح الولد تحت المراقبة الشديدة .

وحدثت عدة سرقات بالمدرسة ، بدأت فى حجرات الملابس ، وانتشرت منها للفصول ثم إلى غرف الإدارة . ولما سرقت ثلاثة صناديق لتبرعات الصليب الأحمر ، دعا مدير التعليم بالمدينة المدرسين إلى اجتماع عام ، وتحدث إليهم فيه فقال : « هذا أمر لم يسبق حدوثه ؛ وقد اهتم له الآباء وأعضاء مجلس الأمناء ، وهم يطلبون منا أن نضع أيدينا على مرتكبى هذه الحوادث » . وأشار إلى أن عقود المدرسين للعام الجديد ستكون موضع نظر فى الشهر التالى .

ورد مستر جروس وكيل القسم الثانوى قائلا : « لعل من المناسب أن نعقد اجتماعاً للتشاور ، فقد يكون لدى بعض المدرسين حقائق يدلون بها » .

فقال مدير التعليم : « هذا بالضبط ما قصدت إليه من هذا الاجتماع ؛ فهل يعرف أحد من مدرسيك شيئاً عن هذا النشاط الخبيث ؟ » .

وبدأ مستر هامر مدرس « الورشة » الكلام فقال : « بالأمس وقع نظرى على التلميذ ليستر ميكنز يحاول أخذ نموذج لمفتاح على الصابون ؛ وكنا ندرس موضوع النماذج ، ولكن

ذلك لم يكن من الأشياء التى كلفت التلاميذ صنعها » .

فسأله مدير التعليم : « وهل تتبعت تجاربه إلى الغاية التى وصل إليها ؟ » فأجاب : « لقد أرانى حلقة تحوى أنواعاً من المفاتيح » . وعندئذ قالت مسز بلنت ، وهى سيدة كان لها نشاط طويل المدى فى الجمعيات الخيرية : « لقد قمت بالتدريس لكل أفراد أسرة ميكنز ما عدا لستر ، ولديهم كلهم القدرة على السرقة . ولو عرفتم كيف تعيش هذه الأسرة ، لظهر لكم أن أطفالها يمكنهم أن يرتكبوا أى جريمة » .

فرد مستر بلادجت : « لا يجوز أن نحكم عليهم بأنهم لصوص لمجرد أنهم فقراء » . فصاح مدير التعليم : « أرجوك ألا تبدأ بعرض فلسفتك هذه يا مستر بلادجت » . ثم كتب فى مذكرته « سندعو الطفل ميكنز إلى الإدارة فى الصباح » ؛ وسأل : « هل لديكم أدلة أخرى ؟ » . فقال الناظر : « ربما كانت شكوكنا فى لستر ميكنز غير صحيحة ، إذ أن الولد الجديد فنسنت يهجر فصله ، ولم ننجح فى علاجه ؛ وقد بلغت ساعات غيابه مائة ، وأرسلت المدرسة خطابين لأسرته ، وبرغم ذلك يستمر فى التغيب ، ويجلس دائماً وحده يطالع فى حجرة الملابس » .

فسأل المدير : « وهل لديه مبرر لسلوكه هذا ؟ » . وكان الجواب : « إنه يقول دائماً إنه لا يحتمل المكث فى الفصل ، ويشعر بالحاجة إلى الذهاب إلى مكان ما » . فقال المدير ساخراً : « هو لا يتحمل المكوث فى الفصل ! لعل مدرستنا لا تعجبه ، إذن » .

فقالت مس كافانا : « لا أعتقد أن فنسنت يقصد شيئاً من ذلك ؛ وكل ما فى الأمر أن العمل سهل بالنسبة له ، مما يجعله ضجراً غير مستقر » .

كل هذا الحديث وذهن مدير التعليم يسبق الحاضرين بحثاً فى السرقات العديدة التى حدثت فى حجرة الملابس ولا يعرف مرتكبها .

وهنا قامت فى ذهن مسز بلنت فكرة ، وسألت : « أى نوع من المفاتيح كان يصنعها ميكنز ؟ » . ثم أضافت إلى ذلك : « إنه لا يبعد أنه كان يصنع مفتاحاً يفتح جميع أقفال الدواليب ليعطيه ذلك الولد الجديد جرينواى » . فقال مستر هامر : « إن المفتاح الذى كان يصنعه ميكنز لم يكن يبدو مثل مفاتيح الدواليب » . ورفعت مس فاوست يدها ، وقالت : « لقـــد رأيت ليستر ميكنز يحادث فنسنت جرينواى أمس » .

وخيمت فكرة الاتهام على أفكار المجتمعين ، ما عدا الأستاذ بلادجت الذى لم يكن يقام له وزن ، والمدرسة الجديدة التى صمتت ، تطبيقاً لدرس قيم كانت قد تلقته عن والدها السياسى .

وقال مدير التعليم : « سيكون أول عمل لى فى الصباح أن أرسل فى طلب القس جرينواى وأكلمه فى الموضوع . وأرجو ألا تخرج كلمة عن خططنا لإنسان ما » . وانفض الاجتماع .

ولم يحضر كاتب القصة بطبيعة الحال اجتماع الناظر مع لستر ميكنتز ؛ ولكنه علم عن طريق سكرتيرة المدرسة أن لستر قال إنه حاول صنع مفتاح لحظيرة الدواجن الخاصة التى يحتفظون بها فى بيتهم ، حيث نشط لصوص الدجاج . وعبثاً حاول مدير التعليم والناظر زحزحته عن فكرته وأقواله .

وعندما حضر القس لمكتب العميد ونوقش ، اتضح أنه لا يعرف شيئاً عن غياب فنسنت ، ولم يتسلم إخطارات الغياب المرسلة إليه . ولما سئل فنسنت عما إذا كان يحول دون وصول مراسلات المدرسة إلى أبيه ، أنكر . وحاول الوالد إقناع ابنه بالاعتراف فلم ينجح ، وأعيد لفصله . وبعد قليل حضر أحد المشرفين ، وأبلغ الناظر أن فنسنت خرج إلى حجرة الملابس ، وأنه هناك يدخن سيجارة .

ازداد ألم القس لما سمعه عن ولده ، وهو الذى ينصح الناس ليسلكوا طريق الصواب . واضطر مدير التعليم أن يخبره بكل ما فى الموضوع ؛ فزاد ألم القس ، وقال مندهشاً : « ابنى لص ! هذا محال » . ثم أضاف : « لقد كانت لنا مشاكل عدة بسبب متاعب فنسنت منذ دخوله المدرسة ، ولكن لم يحدث قط شىء من هذا القبيل » .

فانتهز المدير هذه الفرصة وسأل وهو يتأمل ملف فنسنت : « أى متاعب تقصد ؟ إن درجاته كانت دائماً فوق المتوسط » .

فأجاب والده : « إنه ذكى ، وهذا هو مصدر تعبه » .

قال المدير : « أى تعب تقصد إذن ؟ » .

فرد الوالد : « لقد فر مرة من المنزل ، وعثرنا عليه فى منتصف الطريق إلى الريف » .

— ولماذا هرب ؟

— لقد أخذناه إلى عيادة طبيب نفسانى ، فقال بعد فحصه « إنه هروب » .

— هروب ؟ ومن أى شىء يهرب ؟
— إنه كان دائماً طفلا تعيساً ، وكان يشكو من سخرية الأطفال منه .
— ألم يبين له أحد قط أنه هو نفسه سبب تعاسته ، وأننا جميعاً نريد له السعادة ؟
— وهل يعرف أنه لن يكون سعيداً إذا استمر يسلك هذا الطريق ؟
— لقد قلت له ذلك مراراً .
— وماذا كان يقول ؟
— كان دائماً يقول إننى إنما أفكر فى رفاهيتى الشخصية .
— إن هذا شنيع ! وربما كان من الضرورى أن نلجأ مرة أخرى لطبيب نفسانى لنتحدث إليه .
— لما أخذناه للعيادة فى المرة الأخيرة كان الاضطراب بادياً عليه ، إذ كان يتوهم أن المدرس والتلاميذ يعرفون ذلك .
— كثيراً ما يحدث هذا فى مثل هذه الحالات . وسنحرص هذه المرة على ألا يعرف أحد خبر إرساله للطبيب النفسانى .

وهنا انتهى الحديث ، وعاد القس جرينواى إلى منزله كسيفا .

واستمر فنسنت فى هروبه من الفصل ، واستمرت السرقات فى التزايد ، وشاع أن الولد الجديد فنسنت يرأس عصابة منظمة . ودعى مجلس المدرسة إلى اجتماعات عدة ، ووضعت الخطط المحكمة لضبط اللص ، وكان منها أن المدرسين اختبأوا فى زوايا المدرسة ساعة اجتماع التلاميذ ؛ وأسفرت هذه المحاولة عن القبض على تلميذ آخر هو « جو كويلى » من تلاميذ الفرقة الثامنة ، متلبسا بجريمة سرقة ورقة نقدية من مكتب أحد المدرسين . ولما استجوب اعترف بذنبه ، وبأن زميلا كبيراً بالمدرسة حرضه ؛ ولكنه رفض الادلاء باسم ذلك الزميل .

ولما سمع مدير التعليم ذلك ، أرسل فى طلب فنسنت ؛ ولكنه لم يكن فى المدرسة ، ولا فى حجرة الملابس المحببة إليه ، ولم يكن اسمه مدرجاً فى كشف غياب فصله . وأرسل المدير فى طلب والدته ، فأظهرت عند حضورها الدهشة ، فإن ابنها خرج للمدرسة فى موعده صباحاً ، وفشلت الجهود التى بذلت للعثور عليه .

ولما عاد فنسنت إلى المدرسة فى الصباح التالى ، أخذ لمقابلة الطبيب

النفسانى ، واعترف أنه سرق مرة مع آخرين بعض الكمثرى ، وأصر على أنها كانت المرة الوحيدة فى حياته .

وشاع فى المدرسة أن فنسنت أرسل إلى عيادة الأمراض النفسية ، وأن الاختبارات كشفت عن مرض عنده اسمه « الكلبتومانيا » ، من أعراضه أخذ المريض به الأشياء دون أن يعرف أنه أخذها . وكان من نتيجة ذلك أن قاطعه كل المدرسين ، ما عدا مس كافانا فقد ظلت كعادتها معه . وكان يسر كلما مر بها وتحدث إليها ، حتى أشيع أنه وقع فى حب مدرسته ، وبدأ ينظم الأشعار الرقيقة فى وصف خيالها . وأصرت مسز بلنت على أن مس كافانا يقع عليها اللوم الشديد لأنها أغرت شاباً يافعاً بحبها . وأثير هذا الموضوع فى اجتماع المدرسين ، وجرى الحديث على النحو الآتى :

مدير التعليم : « كيف ننتظر من فنسنت أن يصلح سلوكه وأنت تتجيزين له ؟ »

مس كافانا : « إن ولداً حساساً رقيقاً كفنسنت فى حاجة إلى من يصادقه . وإذا لم يثق به أحد ، فربما اختفى عن العالم كله » .

ورد المدير عليها محتداً : « كيف تقولين عن ولد يسرق ويكذب إنه رقيق ؟ » فردت عليه والحمرة على وجهها : « لم يستطع أحد أن يثبت أنه سرق أو كذب » . فقالت مسز بلنت : « لا دخان بلا نار » .

وهنا قال المدير : « لا تدعوا المناقشة تتشعب . إن جوهر الموضوع هو أن فنسنت تعود أن يترك الفصل ويتغيب عن المدرسة ، وأن حالته تزداد سوءاً يوماً بعد يوم » .

فقالت مس كافانا : « ولماذا تسوء حالته ؟ »

وصاح مدير التعليم مستفسراً : « لماذا ؟ »

فقالت : « لأن كل شخص فى المدرسة يرتاب فيه » .

فانفجر المدير قائلا : « إنه لم تصلنى أى تقارير تدل على أن أحداً يسيء معاملته ويقسو عليه » .

فتشجعت مس كافانا وردت : « لن تصلك تقارير . ولكن نظراً لأنى أشرف عليه فى الفترة المخصصة للواجبات المنزلية ، فإليكم مثلا لما يحدث كل يوم . بالأمس كان فنسنت يكتب بقلم جديد من صنف « أتوماتيكى » ، ولاحظ الأولاد ذلك ، فتكاثرت عليه الأسئلة : من أين أحضرت هذا القلم ؟ وبدون انتظار إجابته بدأ الأطفال فى الضحك منه ، والانصراف عنه . ألا ترون أنه إذا

وصف شخص فى جماعة مابأنه لص ، فكل شيء يحدث منه أو يصدر عنه يفسر بأنه دليل على صحة الاتهام ؟ إن هذه هى الطريقة التى يبرئ المجتمع بها ذمته » .

فقال المدير ساخراً : « مرحى ! مرحى ! أين تعلمت كل هذا ؟ »

فردت جادة : « درسته على أستاذى فى علم النفس ؛ وكان موضوع رسالتى لدرجة الأستاذية « تلطيخ السمعة واستخدامه فى فن المعارك السياسية » .

فقال المدير : « لا أدرى كيف يمكن إصلاح فنسنت وأنت مستمرة فى معاونته وتشجيعه بهذه الفلسفة التى لا نؤمن بها » .

ولم تبد مس كافانا أنها مستعدة لتغيير موقفها . وتحولت المناقشة إلى موضوع امتحان نصف السنة الذى أصبح على الأبواب .

وفى اليوم التالى قوى مركز مس كافانا عندما تسربت الأخبار من مكتب الإدارة ، بأن الخطابين المرسلين من المدرسة بشأن غياب ذلك التلميذ عن الفصول قد وصلا فعلا إلى منزل أسرته ، ولكن نظراً لما يعانيه الوالد من أعراض ضغط الدم العالى ، رأت الأم ألا تزعجه وتعرض حياته للخطر إن هى عرضتهما عليه .

ولما حل موعد امتحان نصف السنة شغل المدرسون جميعاً بتصحيح أوراق الامتحان ، ولم يكن لديهم الوقت الكافى ليفكروا فى أمر فنسنت أو غيره من التلاميذ . ولكن مما لفت نظرهم إليه مرة أخرى حصوله على أعلى الدرجات فى ثلاث مواد من مواد الامتحان . ولما كان من النادر أن يقوم بواجباته المنزلية ، كان الرأى السائد أنه غشاش ، وماهر فى الغش حتى يصعب ضبطه . وهذا ما أجمع عليه المدرسون .

ولما انتهت الامتحانات ، بدأ موسم لعبة كرة السلة ، وله مكان ممتاز فى نشاط المدرسة . وكان أمامها جولة أخيرة مع مدرسة « نيوتن العليا » ، فإن ربحتها كانت الكأس من نصيبها . ورتب جدول المباريات على أن تقام فى الملعب المحلى بعد ظهر يوم جمعة ؛ وكسبت المدرسة ، واشترك المدرسون مع التلاميذ فى موكب الفرح والنصر عقب الفوز .

ولكن فى الوقت الذى انصرف فيه لاعبو «نيوتن» مجهدين إلى غرفة الملابس ، فوجئنا بهم يبكون ويصيحون ؛ إذ حدث خلال اللعب أن انسل مجهول إلى خزائن الملابس ، وجردهم من مقتنياتهم الشخصية ومذكراتهم وساعاتهم .

واضطر مدير التعليم لإبلاغ البوليس ، وتحولت الأنظار نحو فنسنت . وعندما وصل البوليس أرسلوا سيارة بوليسية للبحث عنه ، وأحضروه . ولكنهم بعد استجواب طويل ، وبحث وتفتيش ، لم يستدلوا على شىء سوى قصص تافهة ، فأطلقوا سراحه . ومع ذلك استمر الاعتقاد سائداً بأنه كان السارق .

ودعا مدير التعليم إلى اجتماع آخر لأساتذة المدرسة . وكان الآباء ومجلس الكلية يضغطون عليه بشتى الطرق للوصول إلى المتسبب فى الحوادث ، وخاصة لأن الصحف كتبت عنها ، وبدأت حملة شديدة على المدرسة . ولما كان عقد استخدام المدير على أبواب التجديد ، صمم على أن يصل إلى نتيجة ، فقال للمجتمعين : « لا يهمنى أن تعلّموا أولا تعلّموا دقيقة واحدة فى الأسبوع القادم ، فى سبيل القبض على اللص الذى يفسد سمعة المدرسة » .

فقالت مسز بلنت : « إننا جميعاً نعرف اللص ، وما علينا إلا أن نقبض عليه فحسب » . ثم أضافت : « إن الطريقة التى يعامله بها الجميع كانت كفيلة بإصلاح سلوكه وحمله على الكف عن السرقة ، لو كانت فى نفسه ذرة خير » . فقالت مس كافانا : « إذا كنتم تشيرون إلى فنسنت ، فانى أقول لكم إنه ليس بلص حتى يكف عن السرقة » . فقال لها المدير : « لم يبق سواك ؛ إذا تجاهلته فسوف يتغير » .

ولما لاحظ أن هذا الكلام آلمها ، خاطبها قائلا : أنا لا أحب الإجبار ولا أصدر إليك أوامر . ولكن ألا ترين معى أن صالح هذا الولد يتوقف عليك ؟ » فردت فى يأس قائلة : « حسنا ! عندما يقصدنى مرة أخرى لعرض أشعاره ، سأقول له إنى مشغولة » . فهز المدرسون القدامى رؤوسهم ، وأرضى تسليمها كبرياءهم .

وفى اليوم التالى أشارت مس كافانا إلى فنسنت بأنها مشغولة عندما طلب إليها أن يعرض عليها بعض أشعاره الجديدة ، وأصرت على الاعتذار . وظل أمامها صامتاً جامداً مدة طويلة ، قبل أن يبارحها ويخرج من حجرتها ومن مبانى المدرسة كلها .

وفى عصر اليوم التالى كان اسم فنسنت فى قائمة الغياب . وطبقاً للخطة الموضوعة اتصل مدير التعليم بمنزله ؛ ولما لم يجبه أحد خشى أن يكون الولد قد ألم به خطر ، فأخطر البوليس . وبعد بحث طويل لم يعثروا عليه ؛ وأذاع البوليس أوصافه ؛ وعلم أن والديه فى زيارة للمرضى بمستشفى المقاطعة ومن المنظور عودتهما فى المساء . ولما عادا وجدا ما أذهلهما . فقد كانت الأبواب والنوافذ مغلقة ،

وصنابير الغاز مفتوحة . وكان من غير المستطاع عمل شيء لإنقاذه ، فقد فات الأوان وانتهى الأمر .

وأشاعت مسز بلنت أن مس كافانا قدمت استقالتها .

* * *

وبعد شهر عثر البوليس على اللص الحقيقي ، عندما ضبط « جوكويلي » يحاول بيع ساعة من الساعات التي سرقت من لاعبي مدرسة نيوتن ، واعترف هذه المرة بكل السرقات ، حتى التي نسب منها إلى فنسنت .

* * *

لم تستقل مس كافانا من عملها ولكن عقدها لم يجدد لسنة أخرى . وفي يوم ما ، عرف كاتب القصة أنها تعمل كإخصائية اجتماعية نفسانية ناجحة . إذ كانت ممن يستطيعون النفاذ إلى ما وراء المظاهر ، وكان لها قلب كبير مناضل في سبيل الحق والفضيلة .

السير فرد كلارك

تأسف الصحيفة إذ تنعى إلى قرائها علماً من أعلام التربية هو الأستاذ السير فرد كلارك (Sir Fred Clarke.) مدير مجلس الأبحاث التربوية بانجلترا ، ومدير معهد التربية التابع لجامعة لندن ، سابقاً . وقد أدركه الأجل في شهر يناير الماضي ، بعد حياة حافلة بالبحث والتدريس والتأليف ، مما كان له أبعد الأثر في تقدم دراسات التربية في انجلترا . وقد امتد أثره إلى كثير من البلدان الأخرى ، ومنها مصر ، إذ تتلمذ عليه بجامعة لندن عدد من أساتذة معاهد التربية المصرية الحاليين ؛ ثم جاء إلى معهد القاهرة أستاذاً زائراً في سنة ١٩٤٨ — ١٩٤٩ . ولم يقتصر نشاطه على التدريس بالمعهد ، ولكنه ألقى كثيراً من المحاضرات العامة عن مسائل التربية في القاهرة والاسكندرية ؛ وقد نشرنا له مجموعة من هذه المحاضرات عنوانها « التربية والثقافة » في عدد خاص من هذه الصحيفة ظهر في صيف سنة ١٩٤٩ .

التوجيه الاجتماعى للمناهج

— ٢ —

تجربة فى مناهج العلوم

للدكتور يوسف صلاح الدين قطب
الأستاذ المساعد بمعهد التربية للمعلمين بالقاهرة

نقدنا فى العدد السابق الأساس الذى تقوم عليه معظم مناهج الدراسة فى مدارسنا ، وبينا عدم تلاؤم هذه المناهج مع ما يتطلبه المجتمع من المدرسة فى ظروفنا الحالية ، وبعدها عن تحقيق الأهداف الاجتماعية من التربية . وأوضحنا أن الحاجة أصبحت ماسة إلى إعادة النظر فى هذه المناهج وتعديلها ، بحيث تساعد على إعداد النشء للحياة فى المجتمع ، على أساس فهم سليم لمشاكله وحاجاته ، مع مراعاة سد حاجات التلاميذ باعتبارهم أفراداً يتكون منهم المجتمع .

وسنحاول أن نشرح فى هذا المقال خلاصة محاولة لنا لتنفيذ هذا الاتجاه على نطاق ضيق ، فى بعض فصول المدرسة النموذجية الثانوية بحدائق القبة . ولسنا ننشر نتيجة هذه المحاولة على أنها فى صورتها النهائية ، ولكن على اعتبار أنها بداية نرجو أن نزيدها إتقاناً بمحاولات أخرى .

ومن المعلوم أن هناك أكثر من طريقة لبناء منهج يساعد على تحقيق الغاية الاجتماعية من التربية . وليس المجال هنا مجال المفاضلة بين الأنواع المختلفة من هذه المناهج ؛ ونكتفى بأن نقول إن الأساس الذى اخترناه فى هذه التجربة هو فى رأينا أنسب من غيره بالنسبة إلى المرحلة الحالية لتطور التعليم فى مصر . فنحن ندرك أن مناهج المدرسة المصرية قد سارت منذ القرن الماضى على أساس الترتيب المنطقى لحقائق المواد المختلفة ؛ ولذلك لم نغفل هذا التاريخ الطويل ، وهذه الصورة التى تغلغت فى صميم مناهج الدراسة ، والتى أصبح غالبية المدرسين لا يتقنون سواها . ولو فرض أن اقترحنا منهجاً يقوم على أساس خبرات التلاميذ المباشرة

فقط ، أو منهجاً محوريا يقوم على أساس اختيار بعض المشاكل الاجتماعية كمحور للدراسة بصرف النظر عن نوع المادة التى تستغل لهذه الدراسة ، فإن محاولة تنفيذ ذلك على نطاق واسع قد تبوء بفشل كبير ، لأن غالبية المدرسين الحاليين كل منهم متخصص فى مادة أو مادتين ، مثل الطبيعة والكيمياء ، أو التاريخ والجغرافيا ، أو الرياضة ، أو لغة من اللغات ، وهكذا . لذلك كله ، ومراعاة لأن يكون الانتقال متدرجاً حتى يسهل على المدرس العادى تتبعه ، رأينا أن نبقى على المواد المختلفة التى يحتويها المنهج الحالى فى المدرسة الثانوية ، من علوم ومواد اجتماعية وغير ذلك ، محاولين فى نفس الوقت أن نوجه تدريس هذه المواد ، باختيار موضوعات تحقق دراستها الأهداف الاجتماعية التى سبق شرحها فى العدد الماضى .

وسنكتفى فى هذا المقال بشرح خلاصة لما قمنا بتجربته فى تدريس موضوع يقع فى اختصاص مدرس العلوم العادى ، دون أن نتعرض لتفصيل الاعتبارات التى بنى عليها اختياره . ويكفى أن نذكر أن هذا الاختيار قام على أساس تطبيق الفلسفة التى سبق لنا شرحها فى مقالات سابقة ، فيما يتعلق بوظيفة المدرسة ووظيفة تدريس العلوم فى تربية الفرد(١) ؛ كما أن المشاكل التى تتصل بالموضوع هى من المشاكل الاجتماعية التى تهم كل فرد فى المجتمع ، والتى يمكن التلميذ دراستها فى مستوى نضجه الاجتماعى والعقلى والعاطفى ، بحيث يزداد حساسية بمشكلات المجتمع ، ويكتسب من المهارات والمدركات والاتجاهات العقلية ما يجعل منه مواطناً صالحاً يشترك فى توجيه المجتمع ويساهم فى رقيه .

فالموضوع الذى اخترناه ، وهو « مشكلة التغذية فى مصر » ، مشكلة قومية لها أثرها فى مجموع الأمة من حيث الصحة العامة والإنتاج ، كما أنه يهم كل فرد أن يدرك مدى حسن اختياره لغذائه اليومى . وقد رأينا أن يقوم بدراسته تلاميذ السنة الثالثة الثانوية(٢) فى الحصص المخصصة لدروس الكيمياء ، وعددها ثلاثة دروس فى الأسبوع . وقد استغرقت دراسته خمسة أسابيع ، وكان من الممكن اختصارها إلى أربعة فقط .

---

(١) راجع عدد مارس سنة ١٩٥٢ ، وأعداد أبريل ويولية وأكتوبر سنة ١٩٥٠ من هذه الصحيفة .

(٢) من الواضح أن دراسة موضوع التغذية يمكن أن يقوم به التلاميذ فى المراحل المختلفه من التعليم على أن يراعى فى دراسته مستوى نضجهم العقلى والاجتماعى .

وقد بدأنا بتحديد الأغراض العامة التى نتوخاها عند تدريس هذا الموضوع ، كما حددنا مستوى المعلومات التى تناسب التلاميذ فى هذه المرحلة . وتتلخص الأغراض العامة فيما يأتى :

(ا) إثارة اهتمام التلاميذ بمشكلة التغذية فى مصر ، على اعتبار أنها مشكلة شخصية اجتماعية لها صلة وثيقة برفع المستوى الصحى فى البلاد .

(ب) تدريب التلاميذ على استعمال الأسلوب العلمى فى التفكير ، وخاصة تجاه المشكلات الاجتماعية .

(ج) تكوين بعض المدركات العامة (Generalisations) التى تساعد التلميذ على حسن اختياره لغذائه وتكوين وجبات متزنة ، وتوجه سلوكه الاجتماعى تجاه هذه المشكلة . ومن أمثلة هذه المدركات العامة ما يأتى :

١ — أن الغذاء الصحى الكامل يجب أن يحتوى على مواد أساسية ، مع تعريف التلاميذ بمصادر هذه المواد وتركيبها .

٢ — أن سوء التغذية له علاقة باعتلال الصحة .

٣ — أن أمراض نقص التغذية منتشرة فى مصر فى الوقت الحاضر .

٤ — أنه من الممكن حل هذه المشكلة وتحسين الحالة الراهنة فى مصر بفضل التقدم العلمى ، إذا وجهت الأمة عنايتها لذلك .

وقد سارت الدراسة على الوجه الآتى :

الأسبوع الأول : أثار المدرس مع تلاميذ الفصل مشكلة التغذية فى مصر ، عقب اشتراكهم فى حلقة بحث عامة فى المدرسة ، كان قد أقامها مدرسو العلوم للمناقشة فى موضوع « الإعداد الصحى والاعداد العسكرى للشباب فى مصر » . وقد ذكر أثناء المناقشة أن سوء التغذية هو أحد أسباب انحطاط المستوى الصحى فى البلاد ؛ وكانت هذه هى نقطة البداية فى دراسة هذه المشكلة . فهل هناك حقيقة سوء تغذية فى مصر ؟ وكيف نحكم على ذلك ؟ وما أسباب وجود مثل هذه المشكلة ؟ وما هو طريق الحل والعلاج ؟

وعند البدء فى مناقشة هذه الأسئلة فى حصة العلوم ، حاول بعض التلاميذ إعطاء إجابات سريعة ، لم يلبثوا أن تبينوا أنها غير وافية ؛ وشعر التلاميذ أنهم أمام مشكلة ليست من السهولة بدرجة يمكن الإجابة عليها من خبراتهم السابقة ،

وأنها من الأهمية بمكان بحيث تستحق منهم الدراسة والبحث . وهنا أوضح لهم المدرس أنه يجب أولا تحديد المشكلة التى سيبدأون بدراستها ، ثم الاتفاق على خطة لبحثها(١) .

وبعد مناقشة طريفة أمكن تحديد المشكلة مع التلاميذ فى النقط الآتية ، وقد كتبها التلاميذ فى كراساتهم تحت عنوان « مشكلة التغذية فى مصر » :

١ — هل يتناول الشعب المصرى فى مجموعه غذاء صحيا كاملا ؟

وقد تبين بالمناقشة أيضاً أن الاجابة على هذا السؤال تتطلب : (أولا) معرفة مكونات الغذاء الصحى الكامل (ثانياً) نوع الغذاء الذى يتناوله الشعب المصرى فى ريفه وحضره .

٢ — ما هى الأضرار التى تنشأ عن سوء التغذية ؟

٣ — إلى أى حد تتوافر مصادر مواد الغذاء فى مصر ؟

٤ — إذا كان الشعب فى مجموعه لا يتناول غذاء صحيا ، فما هى وسائل علاج هذه الحالة ؟

وقد اتفق التلاميذ مع المدرس بعد ذلك على أن يبدأوا « بتحليل » بعض مكونات الغذاء الذى يتناولونه فى المدرسة . وكانت الفكرة فى بادىء الأمر غامضة وغير محددة ؛ ومع ذلك فقد أحضروا معهم من المطعم إلى معمل المدرسة عينات من اللحم ، والفاصوليا الجافة ، والأرز ، والخبز ، واقترح بعضهم اختبار أثر الحرارة فى هذه المواد . وبإجراء هذا الاختبار عليها ، لوحظ أنها قد تفحمت ؛ وقد علل ذلك بعضهم بأنه من الجائز أن هذه المواد تحتوى على عنصر الكربون . على أن هذا الفرض كان يحتاج إلى اختبار للتأكد من صحته ؛ وهنا صمم التلاميذ تجربة لهذا الغرض بإرشاد المدرس ؛ فأضافوا إلى هذه المادة المتفحمة أكسيد النحاس الأسود ، وبتسخينها وإمرار الغاز الناتج فى ماء الجير ، حدث ما توقعوه وهو تعكر ماء الجير ؛ مما يدل على أن الغاز هو ثانى أكسيد الكربون ، وأن الكربون لا بد أن يكون أحد العناصر المكونة لهذه المواد التى حللت .

وبنفس الطريقة والروح أثبت التلاميذ وجود عنصر الأيدروچين أيضا ، بعد تجفيف هذه المواد ، وبعد أن قدروا نسبة الماء فى بعضها ، كاللحم واللبن والبطاطس .

---

(١) يلاحظ أن تحديد المشكلة هو أول خطوة فى سبيل حلها بالأسلوب العلمى ، وأن توجيه المدرس هنا كان أساسياً لتدريبهم على هذا الأسلوب من التفكير .

الأسبوع الثانى : شرح المدرس للتلاميذ أن الجير الصودوى إذا سخن مع بعض المواد يخرج غاز النوشادر الذى يحتوى على عنصر الأزوت ، وأن خروج هذا الغاز يدل على أن المادة التى أجريت عليها التجربة لا بد أن تحتوى على هذا العنصر ؛ واقترح عليهم بعد ذلك إجراء هذا الاختبار على بعض المواد الغذائية . واستنتج التلاميذ من هذه التجارب أن بعض المواد الغذائية يحتوى على عنصر الأزوت ، وأن البعض الآخر لا يحتوى عليه (على الأرجح) . وأخبرهم المدرس أن المواد الغذائية التى تحتوى على عنصر الأزوت يطلق عليها اسم « البروتينات » .

وفى الحصة التالية أحضر التلاميذ معهم من منازلهم عينات مختلفة من الأطعمة ، مثل السكر والجبن والمكرونة والفول إلخ ، وأجروا عليها كشف البروتينات . وبضم نتائج هذه التجارب الفردية ، أمكن التلاميذ بعد اجتماعهم مع المدرس أن يكتبوا فى كراساتهم قائمة بأسماء الأطعمة التى تحتوى على مواد بروتينية .

وقد اتبع نفس الأسلوب تقريباً مع المواد الكربوئدراتية ، بما فيها المواد السكرية والمواد الدهنية ، من حيث الكشف عنها ، ومعرفة مصادرها ، إلخ .

الأسبوع الثالث : خصص الدرس الأول فى هذا الأسبوع لتوضيح وظيفة كل نوع من المواد الغذائية السابق الإشارة إليها ، على أساس عرضها على صورة مشكلات صغيرة ، مثل : هل يمكن أن يستغنى الأنسان فى طعامه عن البروتينات ؟ وهل جميع البروتينات (حيوانية ونباتية) لها نفس القيمة الغذائية ؟ إلخ . ولما كان من المتعذر على التلاميذ القيام بالبحوث اللازمة للإجابة عن هذه الأسئلة بأنفسهم ، فقد أوضح لهم المدرس أنه من الجائز فى مثل هذه الظروف أن يعتمد الباحث على النتائج التى وصل إليها العلماء الإخصائيون ، الذين اعتمدوا فى الوصول إلى تلك النتائج على الطريقة العلمية ، فعنوا بجمع المعلومات ، وتحليلها ، وفرض الفروض لتفسيرها ، وتحقيق صحة تلك الفروض بالاستقصاء والتجريب . وبناء على ذلك سرد المدرس على التلاميذ الخطوات التى سار فيها العلماء للاجابة على الأسئلة السابقة .

وبنفس الأسلوب ، شرح المدرس فى الحصة الثالثة كيفية اكتشاف الڤيتامينات ، وأهمية كل نوع منها للجسم ، وأضرار نقصه فى الغذاء ، وكذلك مصادر كل نوع فى الأغذية التى تتوافر فى مصر . وبالمثل شرح لهم أهمية الأملاح ومصادرها ، والماء ووظيفته .

وعند هذه المرحلة من الدراسة ، أجرى المدرس على التلاميذ اختباراً طريفاً ، لتقدير مدى استفادتهم من هذه الدراسة فى حياتهم الشخصية والعائلية ؛ إذ طلب من كل منهم تصميم قائمة أو قوائم تحتوى على وجبات غذائية متزنة ليوم كامل . وقد أعطى نفس الاختبار لتلاميذ فصل آخر غير فصل التجربة ، فجاءت نتيجة الاختبارين مؤيدة لما توقعناه من نمو تلاميذ فصل التجربة فى إدراكهم لهذه الحاجة الشخصية ، وحسن اختيارهم لغذائهم . وأكثر من هذا أن هذه المعلومات التى اكتسبوها بهذه الطريقة دفعت بعضهم إلى الاتصال بإدارة المدرسة ، لإبداء نقدهم لإحدى الوجبات المدرسية ؛ وقد حاولت المدرسة تصحيحها بناء على ذلك .

وقد كانت حماسة التلاميذ شديدة ، وطلبوا من المدرس أن يزيدهم إيضاحاً عن بعض الظواهر المتعلقة بالتغذية ، مثل الشهية ، والسمنة ، والهضم ، والطهى ، إلخ . فلم نر بأساً من تخصيص الدرس الأخير فى هذا الأسبوع لمناقشة هذه الموضوعات وشرحها شرحاً مبسطاً ، حتى لا يخرجنا ذلك عن دراسة المشكلة الأصلية التى نحن بصددها .

الأسبوع الرابع : عاد المدرس يلفت نظر التلاميذ إلى بحث ما يتناوله الشعب فى غذائه ، بعد أن وقفوا على مكونات الغذاء الصحى الكامل . وقد اتجه تفكيرهم إلى بحث غذاء الفلاح ، على أساس أنه يكون ثلاثة أرباع السكان فى مصر ؛ واقترح التلاميذ القيام برحلة إلى بعض القرى القريبة لبحث هذه النقطة . وقد تبين من المناقشة أنهم لن يتمكنوا من جمع الحقائق المتعلقة بهذا البحث عن طريق المشاهدة فقط فى الفترة القصيرة المخصصة للزيارة ، واقترح عليهم المدرس أن يقوموا بعمل استفتاء للفلاحين ؛ وأوضح لهم أنه ، برغم ما فى هذه الطريقة من قصور ، فإنها تعتبر إحدى الطرق للوصول إلى جمع المعلومات . وقد عكفوا فى هذا الدرس على تحضير نقط الاستفتاء ، وكذلك عمل جميع الترتيبات الخاصة بالرحلة .

وقد نجحت الرحلة نجاحاً باهراً ، وعاد التلاميذ وقد زادت حماستهم للاستمرار فى دراسة المشكلة . وقدموا تقارير عن الرحلة ونتائج الاستفتاء ، كما أخذوا صوراً طريفة تمثل حياة الفلاح ، وعاداته الغذائية ، وما فيها من قصور بسبب الجهل والإهمال . وقد ذكر المدرس فى تقريره عن هذه الرحلة أن « التلاميذ

قد صرحوا له بأن هذا اليوم كان من أمتع وأفيد الأيام التى قضوها فى حياتهم » .

وخصص الدرسان التاليان للرحلة لمناقشة نتائج الاستفتاء ومشاهدات التلاميذ . وقد أثار المدرس السؤال الآتى : هل هذه القرية تمثل القطر المصرى ؟ واتضح من المناقشة أنه لكى يكون بحثنا علميا ، يجب عمل نفس الاستفتاء فى عدة قرى وعدة أحياء فى المدن ، تمثل مناطق القطر المختلفة ، حتى تكون النتائج ممثلة لحقيقة الواقع فى مصر . ولكن بما أن اتباع هذه الطريقة كان متعذراً بالنسبة إلى التلاميذ ، فقد اتفقوا على الرجوع إلى ما قام الاخصائيون ببحثه ، وما ورد فى تقاريرهم . وقد أحضر لهم المدرس بعض هذه التقارير ، وتبين من دراستها مدى سوء حالة التغذية فى مصر ، وعلى الأخص فى بعض مناطق الريف والأحياء الفقيرة فى المدن .

الأسبوع الخامس والأخير : شعر التلاميذ فى تلك الرحلة بحاجتهم إلى الاستزادة من دراسة المشكلة ، والاستماع إلى آراء بعض الإخصائيين فيها . وقد حاولوا استدعاء أحد علماء التغذية فى مصر للتحدث إليهم ومناقشته فى الموضوع ، ولكن للأسف لم تسمح الظروف فى ذلك الوقت بتنفيذ هذه الخطة . واقترح أحد التلاميذ أن يقوم هو بالاتصال الخارجى لتحضير تقرير واف عن المشكلة ؛ وقد تم ذلك ، وألقى هذا الطالب محاضرة على زملائه عن الأغذية الشعبية ، أعقبتها مناقشة طريفة ، دارت حول كيفية تكوين وجبات غذائية متزنة من هذه الأغذية الشعبية ، بحيث يكون فى مقدور غالبية السكان الحصول عليها .

وخصص الوقت الباقى من هذا الأسبوع لبحث الاقتراحات التى يمكن التقدم بها لحل هذه المشكلة ، ومدى إمكان التلاميذ المساهمة فيها مع مراعاة طاقتهم وظروفهم . ومن الاقتراحات التى وصلوا إليها على ضوء دراساتهم السابقة ما يأتى :

١ — أن مصر ، وهى بلد زراعى ، يجب أن تنتج أولا ما يفى بحاجة الشعب من غذائه ، وأن ينظم ذلك بقوانين يصدرها البرلمان ويطالب بها الرأى العام .

٢ — وجوب زيادة الثروة الحيوانية فى البلاد لتوفير اللحم واللبن والبيض ، والمطالبة بزيادة البحوث فى هذه النواحى .

٣ — عدم تصدير الحاصلات الغذائية قبل أن يستوفى الشعب حاجته منها بأسعار تجعل فى قدرة كل فرد الحصول على كفايته منها .

٤ — مد يد المساعدة للفقراء فى المدن ، بالتوسع فى إنشاء المطاعم الشعبية وتنظيمها .

٥ — الجهل له أثر كبير فى سوء اختيار الأغذية ، ويجب الإكثار من الدعاية والتعليم لتوجيه الأفراد والعائلات إلى حسن اختيار غذائهم .

وتنفيذاً للاقتراح الأخير ، قام الطلبة بعمل أكثر من عشرين لوحة كبيرة بالألوان ، تمثل المعلومات التى درسوها عن الأغذية ، وموادها ، ومصادرها ، والوجبات الشعبية المتزنة ، والأضرار التى تنشأ عن سوء التغذية ، وإحصائيات مختلفة ؛ ووضعت هذه اللوحات فى مطعم المدرسة ، وفى معامل ومدرجات الكيمياء ، وأماكن أخرى ، كى يستفيد منها بقية التلاميذ .

* * *

هذه خلاصة لما قمنا بعمله فى دراسة هذا الموضوع باعتباره وحدة من وحدات المنهج . ويتضح مما سبق أن مثل هذا المنهج لا تنتهى الدراسة فيه بمجرد انتهاء الحصص المقررة ، والامتحان فيما حصله التلاميذ من حقائق فى هذه الحصص ؛ وإنما هى دراسة من النوع الذى يلازم الفرد فى حياته ، ويؤثر فى سلوكه الاجتماعى ، فيؤدى إلى النهوض بالمجتمع . كما أن المعلومات التى يحصل التلميذ عليها فى مثل هذا المنهج تدفعه إلى الاستزادة منها ، وتساعد على نموه العقلى والاجتماعى .

وقد نجحنا فى تحقيق الأغراض التى توخيناها إلى حد كبير . فقد مارس التلاميذ تطبيق الطريقة العلمية فى البحث ، واتباع الأسلوب العلمى فى التفكير ، وتذوقوا أن الحقائق التى تثبت صحتها بالاختبار هى الوحدات الأساسية التى يبنى عليها تفكيرهم فى حل المشكلات . كما أن دراسة هذه المشكلة قد غيرت من سلوكهم الشخصى والاجتماعى ، فتعدلت نظرتهم إلى قيمة ما يتناولونه من غذاء ، وتكونت لديهم اتجاهات اجتماعية خاصة ، جعلتهم أكثر حساسية بمثل هذه المشكلة الاجتماعية ، ونما عندهم الوعى بها ، والتفكير فيها ، ومحاولة المساهمة فى حلها بقدر ما تسمح به ظروفهم وطاقتهم .

وإننا نعتقد أن النجاح الذى أصبناه فى تدريس وحدات مختلفة على الأساس الذى أوضحناه فى هذا المثال يبرر التوسع فى هذه التجربة .

التلقائية فى فن الكبار

للأستاذ لطفى محمود زكى
المدرس بمعهد التربية للمعلمين بالإسكندرية

أتيح لخريجى كلية اللغة العربية بالأزهر الالتحاق بمعهد التربية بالإسكندرية عام ١٩٤٦ . ولما كان هؤلاء الطلبة لم يكن لهم حظ من الثقافة الفنية طيلة دراساتهم ، ولم يمارسوها من قبل فى حياتهم الطويلة السابقة ، كان لابد لهم من البدء فى هذه التربية الفنية الضرورية لكل مدرس . لأننا ندرك قيمتها للفرد ، ونؤمن بضرورة تربية الجوانب الفنية بالنسبة للمدرس أيا كانت مادته ؛ إذ أن مسئولية إخراج جيل جديد له ذوق وإحساس سليم تقع على عاتق جميع الأساتذة ، لا مدرس الفن وحده . لهذا وضعت خطة لتدريس التربية الفنية بالمعهد ؛ فأعطى الطلبة جميعهم ساعة فى الأسبوع للثقافة الفنية العامة ، وساعتين فوق ذلك لمن يختارها كهواية .

وكانت الثقافة الفنية العامة تدور حول إنتاج الأطفال وتعبيرهم ، وتذوق الفنون المختلفة ، كالإسلامية والقبطية والمصرية القديمة ، وأعمال أشهر الفنانين موضحة بالصور بواسطة الفانوس السحرى . على أننا لم نهمل إعطاء الطالب فرصة استعمال الفن كوسيلة للإيضاح ، لأنها تقرب تلاميذهم من الحقيقة ، وتزيد رغبتهم فى الدراسة ، وتغنى المدرس عن الإطالة فى الشرح . أما الهوايات فكانت متروكة لاختيار الطالب الشخصى ، حتى أنه أصبح لدينا بالمعهد شعب مختلفة للنحت ، والرسم ، والأشغال اليدوية ، وفلاحة البساتين ، والتصوير الشمسى ، والموسيقى .

أقبل الطلبة وخاصة بعض طلبة الجامعة الأزهرية إقبالا كبيراً على هذا الجانب الفنى ، لدرجة أن بعضهم كان يأتى ليواصل العمل حتى منتصف الليل ليكمل تمثالا بدأه بالنهار . وهذا التحمس خلق جواً جديداً : خلق منهم جماعة فنية تقوم بتنظيم محاضرات فى الفن ، ورحلات فنية للمتاحف والمعارض ، وبالرسم والتصوير فى أماكن أخرى غير بيئة المعهد ، وبنشر التراجم والموضوعات

التى يقوم بكتابتها وترجمتها طلبة المعهد عن الفن فى المجلات العامة ، وبعرض « قطعة الشهر » وهى أحسن ما أنتج من أعمالهم ، على زملائهم وأساتذتهم ، لمناقشتها وإبداء الرأى فيها .

ثم إن هذا الجو الفنى العام . أوجد فئة جديدة من الفنانين ، إذ بدأ بعض خدم المعهد يهتمون برسوم الطلبة ، ثم أخذوا يرسمون مثلهم ؛ فمنهم من رسم بالقلم ، ومنهم من صور بالألوان المائية ، ومنهم من شكل الطين بمقدرة فائقة .

إذن يمكننا أن نقول إن بالمعهد ثلاثة أنواع من الثقافة : (ا) الثقافة الجامعية (ب) الثقافة الأزهرية (حـ) الثقافة الشعبية ، التى ينتمى إليها فراشو المعهد .

وقد لاحظت أن الفئتين (ب) و (جـ) متشابهتان فى العمل والموضوعات التى تختارها ، وكأنها موضوعات منتزعة من صميم حياتهما . فحرية التعبير متوافرة عند كل منهما ، وإن كانت أكثر عند (ج) ؛ فلا قواعد للمنظور ، ولا نسباً معينة للأجسام أو للأشكال تحد من حرية أفرادها من الفئتين وتمنعهم من الانطلاق فى العمل . إنهم يرسمون ويصورون بالبساطة التى نتنفس بها الهواء ، ولا يدركون معنى للصعوبات فى الفن . فالفنان فى كثير من الحالات يجد صعوبة فى معالجة صورته أو قطعته ؛ فاللون ، أو المسافة ، أو الخطوط ، أو « الشكل » ، أو بناء القطعة ، كلها تقف أحياناً أمام الفنان كمشكلة يفكر فى حلها . أما أفراد هاتين الفئتين فقد جمعا بين براءة الطفل وسهولته فى التعبير وبين إحساس الفنان الموهوب وصدقه فى عمله . ولقد قال لى أحد الفنانين الأجانب الذى رأى بعض أعمالهم : « إننى لأول مرة فى حياتى أستمع لغناء صورة ! » .

فإذا قارنا بين هاتين الفئتين (ب) و (ج) وبين الفئة الأولى (ا) ، وجدنا الفرق كبيراً جداً ؛ لأن الفئة « ا » كان لها حظ من التعليم فى الفنون فى مختلف المراحل ، ولكن هذا التعليم كان عن طريق النقل الآلى . كما وضعت لهم قواعد متعددة لأصول التشريح والظل والنور ، وبعض الوصفات الخاصة فى التوافق اللونى ؛ وهذه القواعد عاقتهم عن أن يطلقوا كثيراً من مشاعرهم المحبوسة ، وأن ينفسوا عن طاقتهم النفسية . .

* * *

نعود مرة أخرى لتفهم الثقافات الثلاثة (ا) و (ب) و (ج) ؛ وسأتناول

المجموعة (ب) ، وهى مجموعة الأزهريين ، وأحاول أن أعرض لحياة بعضهم . إن من الصعب أن نحدد الوقت الذى بدأ فيه شغف الطالب بالفن ، وخاصة بالنسبة لهؤلاء الذين جاءوا إلى المعهد فى سن يتراوح بين ٢٥ و ٣٢ تقريباً . ولحسن الحظ كنت قد طلبت منهم أن يكتبوا لى شيئاً عن حياتهم ؛ وسأعرض مثالين مما كتبه أفراد هذه المجموعة ، لعلهما يوضحان لنا شيئاً عن فطرتهم ودوافعهم الكامنة .

يقول قنديل ، الذى أظهر شغفاً بالنحت : « حينما كنت طفلا فى الثامنة ، أذكر أنى كونت شركة مع زميلين من زملاء الطفولة ، لصنع الجمال والخيل من الطين . وكان رأس مالى فى هذه الشركة هو العمل فقط ، وكان عليهما إحضار الطين اللازم ، وحراسة منتجات الشركة . وكثيراً ما كنت أستعيض عن حراستهما بعمل حارس من الطين ؛ وقد يحلو لى فى بعض الليالى القمرية أن أعاكس سائقى السيارات ، فأضع فى طريق السيارة تمثالا من الطين قد يزيد طوله على المتر ، وألبسه بعض الخرق . وحرم على الوالد أن أظل عضواً فى هذه الشركة ، إذ لا يليق بتلميذ فى المدرسة الأولية أن يلعب بالطين ؛ وأرسلت فى أوقات فراغى من المدرسة إلى الكتاب لحفظ القرآن الكريم . ثم دخلت الأزهر وأنا أحس بأن شيئاً خفياً يدفعنى إلى الرسم ، ولم أجد أمامى إلا بعض الرسوم أنقلها بالقلم الرصاص . وعدلت عن هذا فى مرحلة التعليم الثانوى بالأزهر ، وتعلقت بالشعر أعبر به عما أعجب به . والتحقت بمعهد التربية ، فتهيأت لى فرصة كبيرة لإبراز تلك الناحية التى ما كنت أستطيع التعبير عنها ؛ فلجأت إلى النحت الذى كنت أميل إليه ، وسلكت هذا الطريق وتركت الشعر ، بعد أن ظهر لى أن الناحية الفنية العملية هى التى كانت تدفعنى » .

هذه الرغبة الصادقة فى العمل ، وهذا الدافع المتحفز ، قد تنفسا عند ما أتيحت له الفرصة وهو فى الثامنة والعشرين ، وقد أخذت محاولاته الأولى شكلا غريباً ؛ فقد وجد حجراً كبيراً فى الطريق العام ، وحمله إلى المعهد ، وبدأ يعمل . وظهر فى أثناء العمل أن الحجر غير صالح ، فبحث عن صلاحية الأحجار ، ودرس أنواعها . وكانت محاولته الثانية بالجبس ؛ ولكنه وجد أن هذه المادة ناعمة هشة ، وهو يفضل العمل فى مادة صلبة قوية ؛ فاهتدى إلى شجرة كبيرة يابسة ، ونحت منها قطعتين كبيرتين . ولم نكن فى ذلك الوقت نملك من أدوات النحت غير الفأس ، إذ كنا فى البداية ؛ ولكنه أجاد استخدامها غاية الإجادة ، رغم

صلابة هذا النوع من الخشب .

هذه الطريقة فى العمل ، وهى نحت الخشب بالفأس ، وما أدت إليه من نتائج طيبة ، قد أدهشت جميع من فى المعهد ، وخاصة المجموعة (ج) ، وهم الخدم ؛ فانجذبوا بطبيعتهم إلى ذلك العمل . وقد تكون هذه نقطة البداية للمجموعة « ج » .

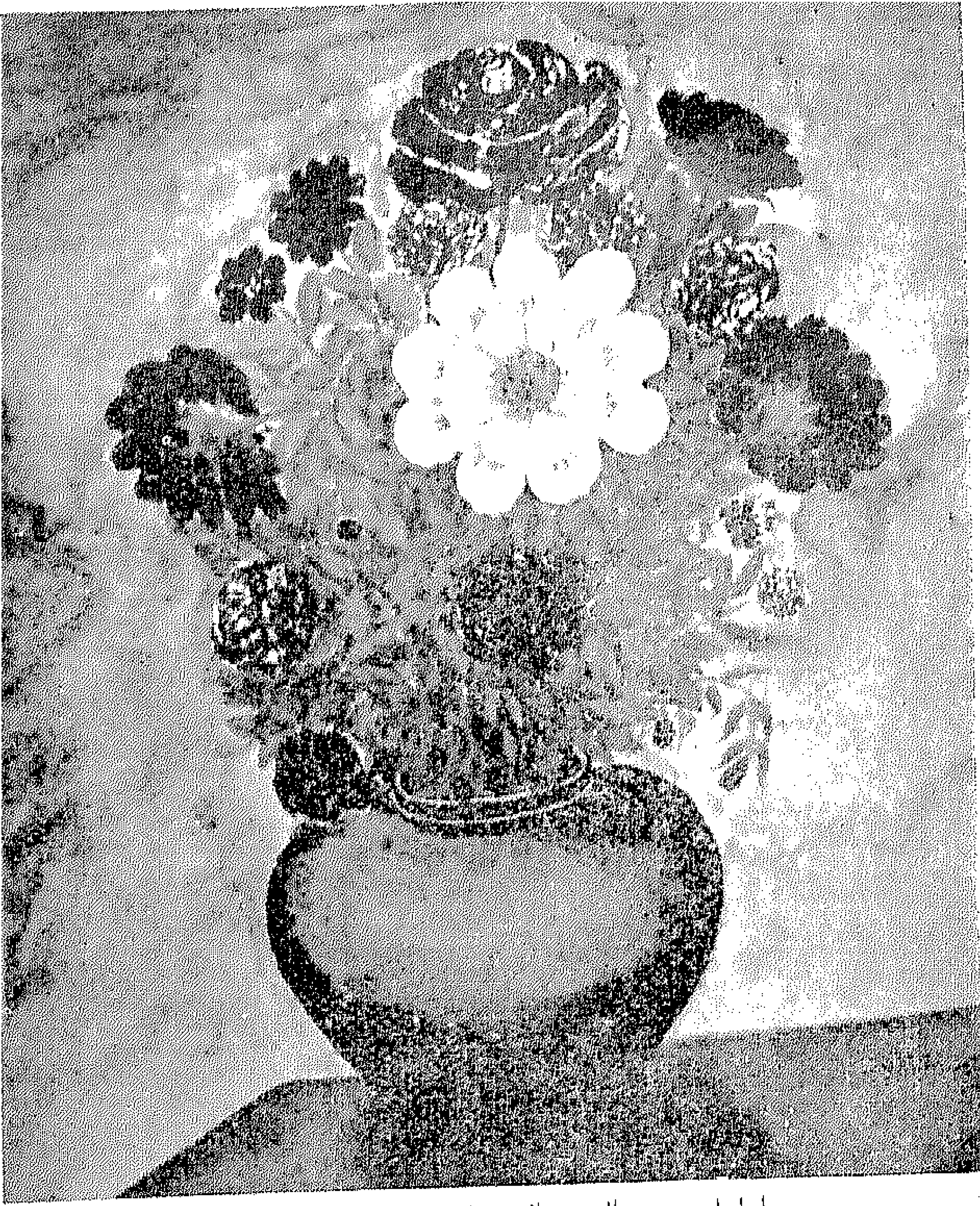
ويقول الثانى ، الجيار : « بدأ شغفى بالفن عند ما دخلت المدرسة الأولية ؛ إذ جذبتنى صور الطيور والحيوانات التى كانت معلقة على جدران الفصل ، فأخذت أرسم بالقلم الرصاص ما تأثرت به منها ؛ وكان اللون الأزرق والأحمر والبنفسجى يستهوينى جدا . ولما دخلت الأزهر ، كنت أرسم الصور التى أراها فى كتب المطالعة ، لدرجة أنى كنت أشغل نفسى برسمها وقت الدروس . ولم أجد تشجيعاً من أحد من أساتذتى ، بل كنت أجد منهم زجراً وتوبيخاً ؛ ورغم ذلك كنت أرسم صوراً تخطيطية بالطباشير الأبيض على أرض الشارع ، أو على حصر المسجد .

« ولما زرت متحف الآثار بطنطا ، تأثرت بتمثال الإسكندر الأكبر ، وحاولت أن أصنع تمثالا لأسد رابض؛ غير أنه لم يبق لى من هذه المحاولات أى شىء لأنى ، كنت أمزق الصور وأكسر التماثيل بعد أن أجد فيها شيئاً لم يرقنى . ولما التحقت بالمعهد ، وجدت به من الاستعداد ما أشبع نهمى بالفن » .

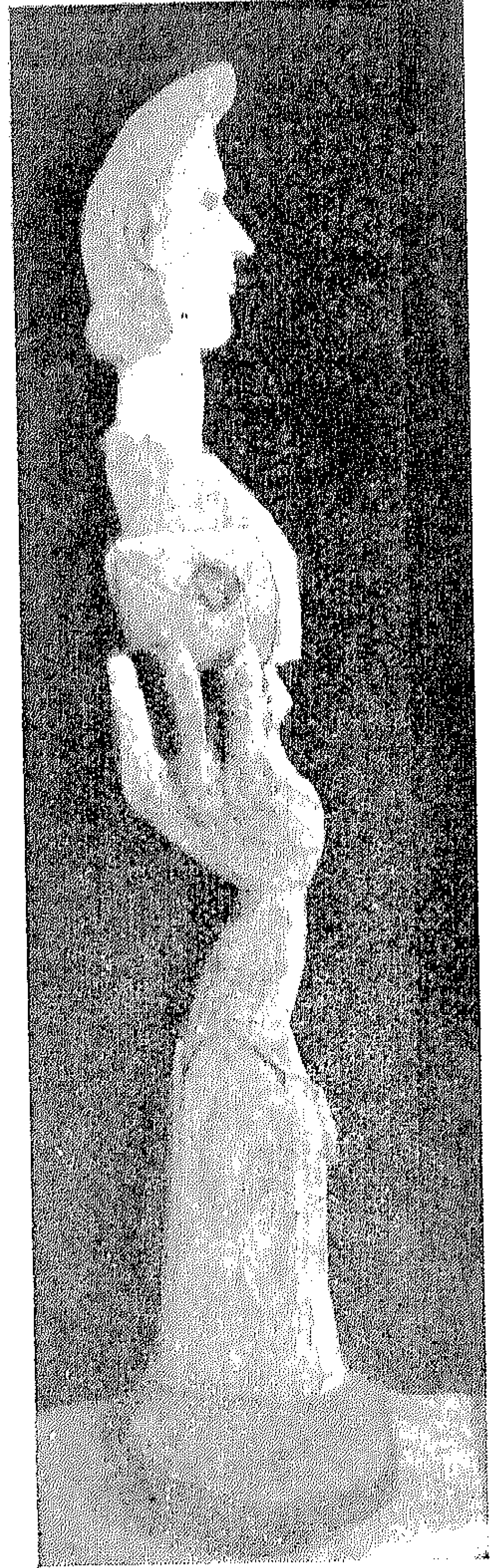
وصورته « للزهرة البيضاء » وغيرها من أعماله تبين مدى حب الجيار للألوان الزاهية ، ومقدرته على إيجاد التوافق بينها .

وقد يكون لإنتاج أفراد هذه الفئة الأدبى دخل كبير فى إقدامهم على تناول الموضوعات . ونلمس ذلك فى الأسماء التى أطلقوها على أعمالهم : « حرية المرأة » ؛ « حياة غانية » ؛ « أمل وسعادة » ؛ « الزهرة البيضاء » . وقد تعدى بعضهم ذلك ، فكتب بعض قطع شعرية أو نثرية على أعمالهم .

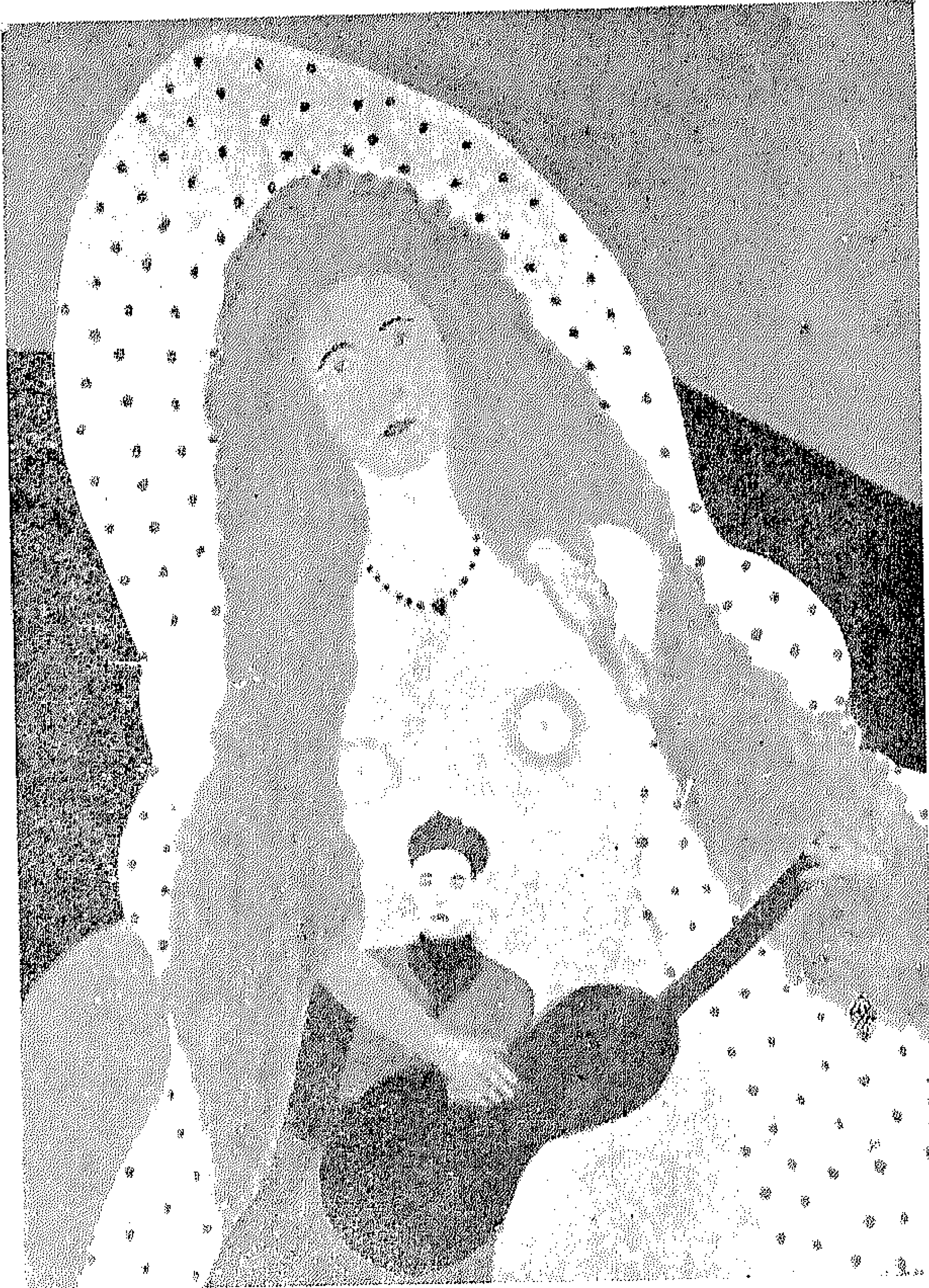
فالطالب عبد الرحمن يشرح صورته « أمل وسعادة » بقوله . « قد يشرق فى نفس الإنسان أمل حلو لذيذ ، يسعد به هويته ، ثم يفقده فى عالم الخيال . وتساوره الأوهام مرة أخرى ، فيرنو إلى تحقيقه والسعادة بواقعيته ، فيتيه فى الخيال فكره ، ويسمو مع البوارق عقله ، ويشرق بالأحلام خاطره . وبين الحيرة والأسى يشرق الفن ، فإذا النفس الحيرى قريرة ، وإذا الشوق المشبوب والأمل الطموح



الجيار : « الزهرة البيضاء » (المجموعة ب)



قنديل : « حرية المرأة »
(المجموعة ب)



عبد الرحمن مرسى : « أمل وسعادة » (المجموعة ب)

حقيقة دانية باسمة . وهل هناك سعادة تتجلى غير سعادة الروح فى الأليف الوادع الصادق الود ، المرضى الفؤاد ؟ وهل تكتمل بغير النغم العذب الرقيق ، الذى يجمعه القيثار والحب الأبدى الخالد ؟ وحبذا لو كان بعيداً عن الناس ، قريباً من الطبيعة ، بهجة الكون ، وجمال الدهر ، ونفحة الخالق .

« تخيلت السعادة ، فأسهدنى تحقيقها ؛ فإذا الفن كعبة القاصد ، ومهبط الرائد ، ومعقل الوجدان ، ورحمة الله بالإنسان » .

والطالب قنديل يقول عن « حرية المرأة » : « إن الجزء الأول من القطعة يرمز أعلاه للمرأة ؛ ووسطه يعبر عن زهرة — فالمرأة زهرة الحياة ؛ ونهايته قلب — وهو قلب المرأة . والجزء الثانى يمثل اليد القوية الحكيمة ؛ يظهر ذلك فى عدم انقباض أصابعها انقباضاً شديداً ، أو استرخائها حيث تصبح رخوة متخاذلة ؛ وهى قابضة على قلب المرأة بحزم واتزان، وهذا ما يجب على كل رجل أن يفعله إزاء المرأة ؛ فإن فعل ذلك كان بعيداً عن الشكوك والهواجس التى تستولى على الرجل بالنسبة للمرأة التى يختارها . وتنتهى اليد إلى القفل الذى دفعه شكه إلى استعماله ليقيد من حريتها ؛ فها هو ذا تراه مفتوحاً ، وقد ترك بجانبه مفتاحه ؛ فقد أصبح الرجل القوى الحازم فى غنى عن استعماله » .

ومنهم من يعبر عن نفسه ويصف حالته بالشعر ، فيكتب تحت رسمه :

بين صخر الحياة والشوق قاما   يتخطى الصعاب عاما فعاما
عل تلك الورود تهدى إليـــه   بعد طول الجهاد ذاك السلاما

ويميل أفراد هذه المجموعة إلى التحرر من التقاليد التى تعودوها فى حياتهم الأولى ، التى كان يغلب عليها التزمت والكبت . وقد وضح ذلك فى إنتاجهم ؛ فرأيناهم يتناولون موضوع المرأة العارية فى أوضاع مختلفه ، وفى أحجام كبيرة . وكان بعضهم يذهب إلى الشاطئ ليعمل تماثيل للمرأة العارية من الرمال .

* * *

ولننتقل إلى المجموعة (ج) . وقد بدأ شغفهم بالفن حينما رأوا أفراد المجموعة (ب) أثناء عملهم ، وحينما استمعوا إلى المناقشات التى دارت حول بعض معروضاتهم ، فبدأوا يبدون الرأى فيما يرون من معروضات . وقد رأيت أن فراش حجرة الرسم كان يمعن النظر فى رسوم الطلبة بعد الدرس ، لا ليتأكد من جفاف

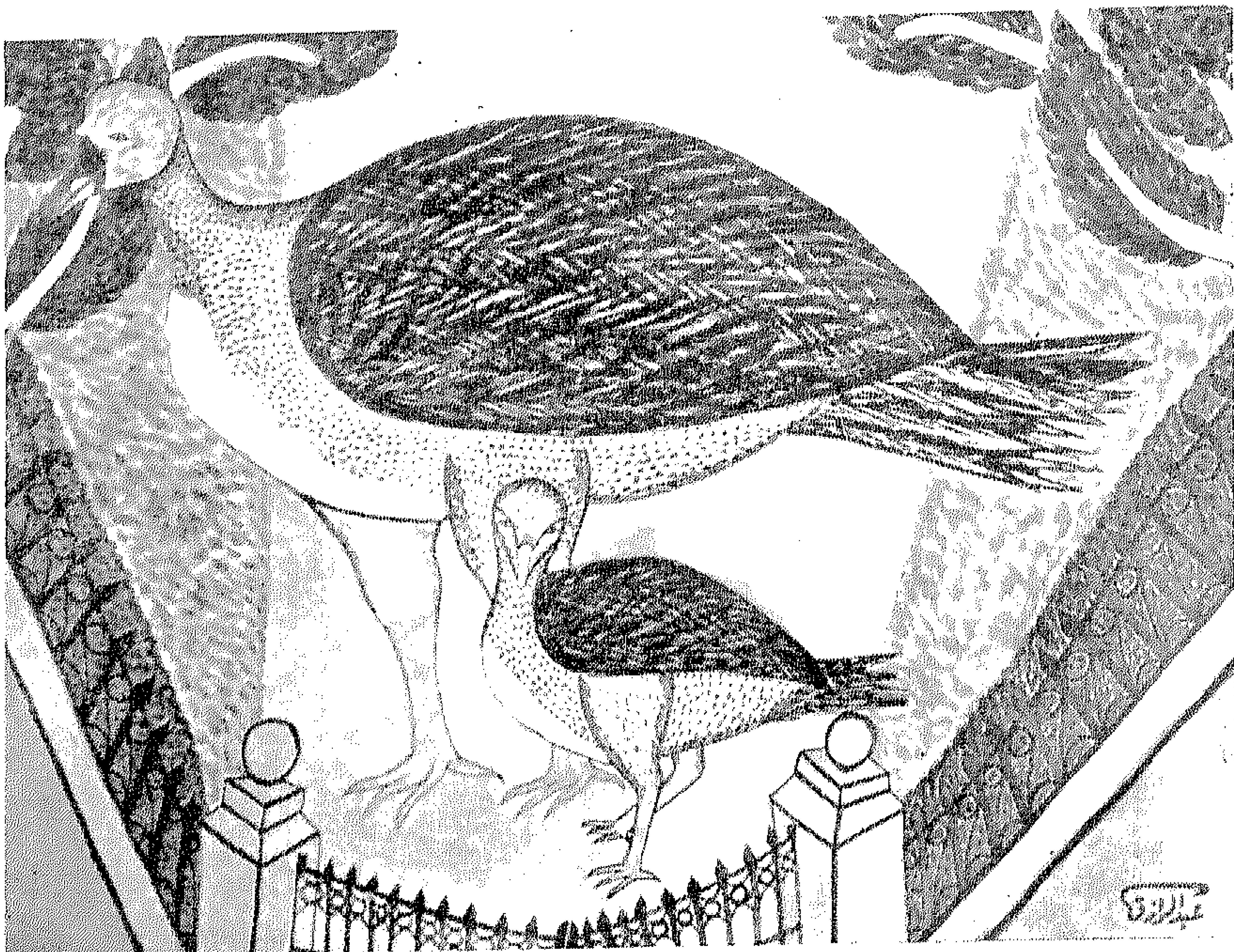
الألوان كما كنت أعتقد ، ولكن ليختار منها ما يروقه لينقله . ولم يكن نقله حرفيا ، بل كان يضيف عليها أشياء ترفع من مستواها الفنى . فسألته لم لا يرسم من الطبيعة ، بدل أن ينقل من أعمال غيره ؟ وأعطيته علبة جديدة للألوان ، وكراسة جديدة ، وأقلاماً . وفى اليوم التالى بدأ يرسم مجموعة من الأزهار اختارها بنفسه من الحديقة .

سرت هذه الروح فى أغلب فراشى المعهد ، فكانوا يقومون بأعمال فنية من رسم ونحت ، ثم يعرضونها على. وقد وجدت أن لكل منهم شخصيته الخاصة ، التى ظهرت فى اختياره للموضوع ومعالجته له ، وفى الألوان التى استخدموها .

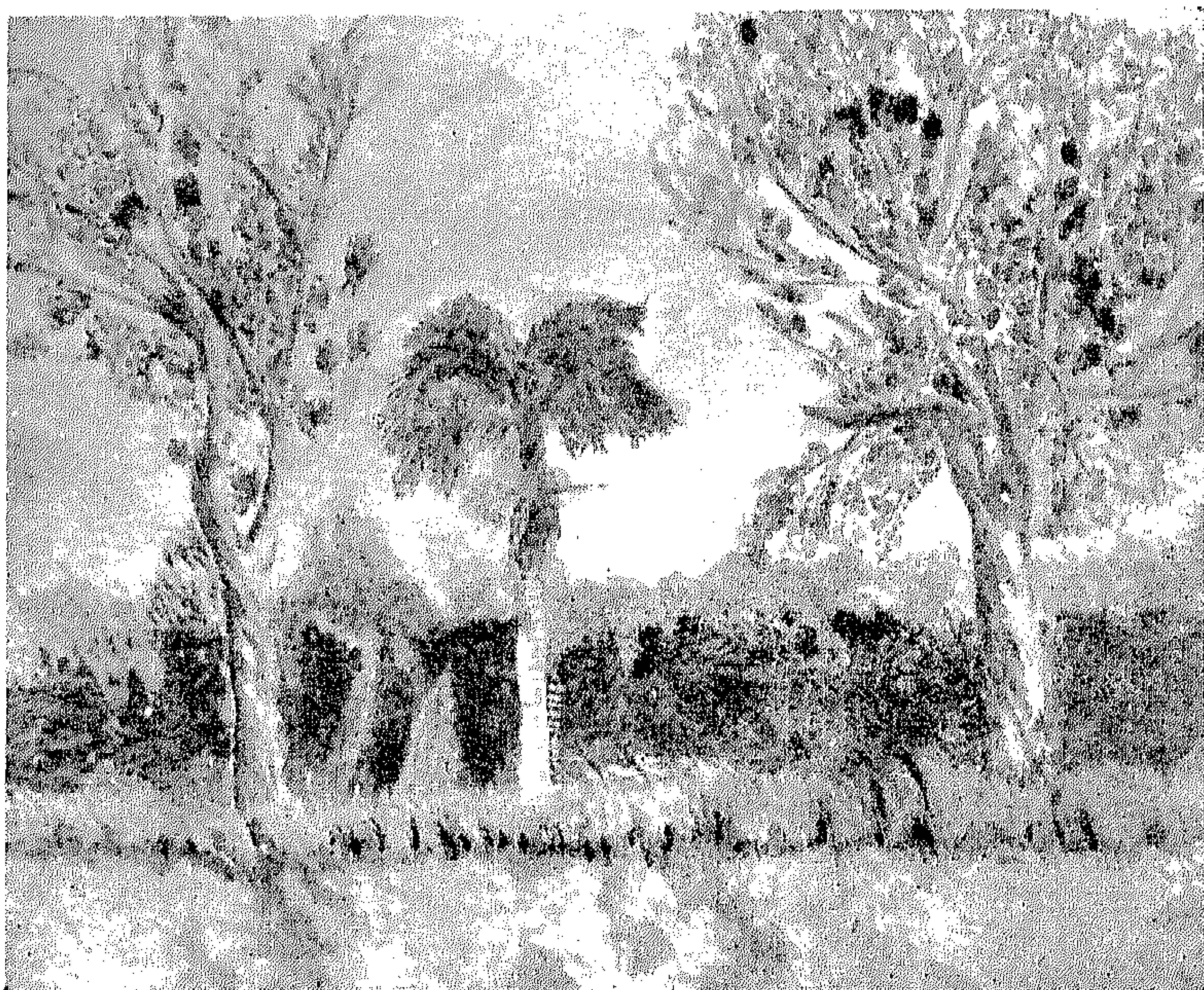
حرصت على تشجيعهم ؛ فعرضت عليهم بوساطة الفانوس السحرى بعضاً من أعمالهم والجيد من أعمال المجموعة (ب) ، وكذلك مجموعة من أعمال الفنانين الشعبيين ؛ وأتحت لهم فرصة مناقشة كل ما يعرض عليهم لإبداء الرأى فيه ، كما أتحت لهم الفرصة أيضاً لمصاحبتنا فى رحلاتنا الفنية المختلفة .

ثم أخذوا يكتبون عن أعمالهم ، لزيادة إيضاح فكرتهم . فعبد الرازق يضع عنواناً لأحدى صوره « أميرة البط » ؛ وهى تمثل منظراً لبطة تسبح فى نهر ، وبجانبها مركب شراعى ؛ ويظهر جزء من الشاطئ فى مقدمة الصورة ، فيه أشجار وأزهار وإحدى النسوة تحمل جرتها ؛ ويظهر كذلك الشاطئ الآخر البعيد . ولكن صورة البطة كبيرة جدا فى وسط الصورة ، تسيطر على المنظر كله ، وكل ما حولها صغير قليل . وقد سأله أحد زملائه من الفراشين : « ولم تصور هذه البطه بهذا الحجم الهائل والأشياء الأخرى صغيرة ، رغم أننا نراها فى الطبيعة غير ذلك ؟ » . فأجاب قائلا : « أريد أن أظهر أن البطة أميرة ، تشعر بالاستقلال وطلاقة الحرية ؛ فهى تسبح فخورة غير عابئة بما يمر بجوارها من مركب شراعى ، وغير ملتفته لما تحدثه النسوة من الضوضاء وهن يملأن جرارهن ، ولا خائفة من حفيف الأشجار عند مرور الرياح بأغصانها على ضفتى النهر ، لأنها أكبر من هذا كله » .

وظاهرة تكبير الأشياء الهامة نراها واضحة عند الأطفال . فالطفل يرسم صورة الملك كبيرة وسط حاشيته ، والمدرس كذلك وسط تلاميذه ، والشمس فى كبد السماء تشغل فراغاً كبيراً من وقته . وصاحبنا من نفس النوع : أراد أن يبرز بطته وهى أميرة البط ، فشغلت جزءاً كبيراً من صورته . كذلك كان إخوانه . وقد صور أحدهم المسجد من الداخل ، وصور غيره المحكمة ، وصور



عبد الرزاق الصيرة : « أمومة » (المجموعة جـ)



رمزى : « من حديقة المعهد » (المجموعة ا)

ثالث الحقل ؛ فالأول كبر الإمام لأنه قائد المصلين وخطيبهم ؛ والثانى كبر القضاة ليحيطهم بالإجلال والاحترام ؛ أما الثالث فصور الخولى كبير الحجم لأنه المشرف والمسيطر على جامعى القطن . وإذا رجعنا إلى صورة « أمل وسعادة » من المجموعة (ب) نجد فيها نفس التعبير الذى يحمل جزءاً رمزياً فيه حيوية صورهم الذهنية ، وتنعكس فيه حياتهم التخيلية والفكرية . إن أعمالهم لا تخضع للقواعد التقليدية للفن ، أو القوانين البصرية كالمنظور الفوتغرافى ، بل هى حرة طليقة . على أن هذه الصور التى بين أيدينا الآن فقدت عنصراً هاماً من عناصرها ، وهو اللون الذى لم يتيسر إبرازه عند الطبع ، فألوانهم الأصلية فيها صفاء وغنى ساعدا على قوة التعبير وجمال المعنى .

* * *

ننتقل إلى المجموعة (ا) ، وهى تتكون من الجامعيين . إن أغلبهم يميل إلى النقل مما يقع فى متناول أيديهم من مجلات ورسوم مختلفة . فالكثير منهم يجد صعوبة فى التعبير عما يشعر به ، لأنهم دربوا منذ الصغر على النقل الآلى ، كما قيدوا بقواعد وأساليب خاصة لا مبرر لها ، أتتهم من المثالية الكلاسيكية التى نقلتها مدارس الفنون المختلفة عن الإغريق ، فحدت من حريتهم وإطلاق مشاعرهم المحبوسة .

حاولت تحريرهم من هذه القيود ، فعرضت عليهم الفنون الشعبية ، من الفن المصرى القديم ، والفنون الإسلامية والفارسية ، وبعض إنتاج الفن المعاصر ؛ كما أطلعتهم على فن الأطفال ، وبينت لهم كيف أنهم جميعاً عبروا عن مشاعرهم ببساطة وبراءة ، دون تعقيد أو حذق فى الصنعة ، ليتذوقوا هذه الفنون ويستمتعوا بها . ولكن ظل أغلبهم يرسم أزهاراً ومناظر من الحديقة لا تخرج عن أنها أشياء موضوعية لها صلة وثيقة بالواقع ، وعمدوا إلى النقل الذى تعودوه فى حياتهم الطويلة . وكان من الصعب عليهم تناول الموضوعات التى يغلب عليها الخيال الشعرى ، ولو أن قليلا منهم عبر عن ذاتيته وعن حياته تعبيراً لم يكن فى مستوى فنى كبير .

* * *

حرصت على ألا تنقطع علاقتى بالخريجين ، كما حرص بعضهم على الاتصال بى ؛ فأرسلوا لى صوراً فوتغرافية لإنتاجهم فى النحت . وقد سرنى أنهم قد استعملوا طين النيل حينما تعذر وجود الخامات المعروفة لديهم .

* * *

من هذه الدراسة نستطيع أن نقول إنه يجب على مدرس الفن ألا يكون مدرس رسم فقط ، بل لابد له أن يكون ملماً بالفنون المختلفة ، قادراً على تذوقها وتفهمها ، ليتم له إدراك العلاقات التى تربطها بعضها ببعض ، وليعينه ذلك على الاستفادة منها استفادة كاملة ، ليشيع فى جوانب مدرسته جواً فنياً تربوياً . فليس هناك فصل بين الرسم والأشغال اليدوية والنحت وبين الموسيقى والمسرح والإنتاج الأدبى .

كما أنه يحرم تدريس القواعد فى الفن ، لأنها أساءت كل الإساءة إلى الاستعدادات الفطرية ، ونفرت الطالب ، وأقصته عن ذلك الميدان . على أن يقوم المدرس بالتوجيه والإرشاد ، وتشجيع التلاميذ على حل مشاكلهم بأنفسهم ، مستعينين بخبرة صحيحة ، مستمدة من مشاهدتهم المباشرة للطبيعة والتقاليد الفنية المناسبة لذاتياتهم الحساسة .

إدارة الصحيفة

تلفت نظر حضرات القراء إلى تغيير عنوان إدارة هذه الصحيفة ، إذ نقلت إلى رقم ١٢ شارع سعد زغلول بالقاهرة . وقد فاتنا تصحيح العنوان فى الصفحة الثانية من الغلاف سهواً .

منهج الجغرافيا

فى السنوات الثلاث الأولى من التعليم الثانوى

للأستاذ نجيب يوسف بدوى
المدرس بمدرسة طنطا الثانوية للبنات

يجعل واضعو المنهج رائدهم أمرين: طبيعة المادة وما وصلت إليه من تنظيم ، وخصائص التلميذ فى المرحلة التى وصل إليها من مراحل نموه . وبرامج الجغرافيا الحالية فى المدارس الثانوية المصرية برامج محافظة ، اهتمامها بالمادة والمعلومات أكبر من اهتمامها بخصائص التلميذ السيكلولوجية . وينطبق هذا القول بصفة خاصة على برامج الجغرافيا للسنوات الثلاث الأولى ، التى توزع عليها قارات العالم . والدليل على ذلك أنه ليس هناك كبير فارق إذا أخذت قارة من فرقة دراسية وأعطيت فرقة أخرى : كأن تعطى إفريقيا مثلا السنة الثانية بدلا من السنة الأولى ، أو أستراليا السنة الأولى بدلا من السنة الثانية ؛ ومثل ذلك يمكن أن يقال — باستثناء قارة أوربا — عن توزيع بقية القارات على السنوات الدراسية الثلاث الأولى .

والدليل الثانى على أن للمادة والمعلومات المقام الأول فى البرامج الحالية يظهر فى جلاء لمن يتصفح الكتب المقررة فقد حرص المؤلفون فى هذه الكتب على أن تكون المادة وافية والمعلومات كاملة ، كما حرصوا على الترتيب المنطقى ، وعلى التزام التقسيمات الواردة فى الدراسات المتقدمة والجامعية ؛ فنجحوا فى ذلك ، وأتت المادة جامعة مانعة ، يتعذر أن تجد فيها فجوة شاغرة . فهى مادة مستوفاه مغالية فى الاستيفاء ، مرتبة ترتيباً منطقياً ومغالية فى هذا الترتيب كذلك . ولا يسع من يلمس إفراط المؤلفين فى استيفاء المادة ، وحرصهم على المعلومات ، ومغالاتهم فى تنظيمها وترتيبها ترتيباً منطقياً — لايسع من يلمس ذلك إلا أن يتساءل : هل وضع الكتاب المقرر للمدرس أو للتلميذ ؟

الكتب المقررة فيما يلوح تفترض أن المدرس لن يطلع اطلاعاً خارجياً ، فيتولى ذلك عنه المؤلفون ، ويوفرون عليه مئونة البحث والاطلاع ، ويقدمون له المادة جاهزة

مستوفاة مرتبة . وإذا كان الكتاب المقرر كأنه للمدرس ، فأين مستوى المدرس من مستوى التلاميذ ؟ وهل من عجب بعد ذلك إذا تولى المدرس تلخيص الكتاب للتلاميذ ، حتى يصل به إلى مستواهم ؟ إن المؤلف لو استوحى ميول التلميذ ومستوى قدرته لترفق وتوخى القصد ، ولعلم أن المعلومات التى يعتز بها قد تكون ثمينة وقيمة فعلا لدى المتخصص ، ولكنها صعبة أو تافهة بالنسبة للتلميذ . فليست كل المعلومات تصلح للمستوى الذى عليه التلاميذ ، أو للمرحلة التى هم فيها من مراحل النمو .

ويغالى المؤلفون فى التقيد بالترتيب المنطقى ، حتى ليبدو التعنت ظاهراً فى استكمال السياق ، ويترتب على ذلك أن ينال كل إقليم من عناية الكتاب والمدرس والتلميذ نفس العناية التى ينالها كل إقليم آخر ؛ نفس العناصر ، ونفس الخطوات ، فى كل درس ، وفى كل إقليم . وبذلك تختل الأهمية النسبية للأقاليم والدول من ناحية ، ويأتى التضخم وتطول البرامج من ناحية أخرى .

ويتضح لنا إغفال خصائص التلميذ السيكلولوجية واستعداداته ، إذا نظرنا إلى نوع الموضوعات التى يتضمنها المنهج. فتمليذ السنة الأولى الثانوية (وهو فى سن ١٢ أو ١٣ سنة فى المتوسط) يمتاز بأنه عملى وواقعى ، ويتجه اهتمامه إلى الأشياء المحسوسة وإلى القيمة العملية للمعلومات ، لا إلى الأفكار المجردة والتعميمات المرتبة ترتيباً منطقياً . وعلى الرغم من ذلك ، يتضمن المنهج الحالى لهذا التلميذ الجغرافيا الفلكية ، وهو موضوع يعتمد على التفكير المجرد ويتعذر على الصبى متابعته .

والجزء الأكبر من منهج الجغرافيا للسنوات الثلاث الأولى — الذى يتناول القارات بالطريقة الإقليمية — تعميمات مبوبة ومرتبة ترتيباً منطقياً . ولا اعتراض لنا على الترتيب المنطقى فى حد ذاته ؛ إلا أنه ينبغى أن يأتى فى النهاية ، وألا يعطى منمقاً جاهزاً منذ البداية . والواقع أن المنهج الحالى لا يساعد على السير فى التدريس أحياناً بالطريقة العلمية ، لأنه يعكس خطوات هذه الطريقة . فكل علم من العلوم يتطور فى ثلاث مراحل متعاقبة ؛ فينتقل من مرحلة ملاحظة الظواهر وجمعها ، إلى مرحلة الاستخدام والتجربة ، وفى النهاية يصل إلى مرحلة التنظيم واستخلاص القوانين العامة . وعلى ذلك فإعطاء التلميذ معلومات مبوبة ومرتبة ترتيباً منطقياً ، قبل أن يمر فى مرحلة الملاحظة والجمع ومرحلة الاستخدام والتجربة ، طريقة لا هى بالعلمية ولا هى بالمنطقية ، وإن بدت فى ظاهرها كذلك . والمنهج الحالى يقع فى هذا الخطأ ، إذ يعطى السنة الأولى مبادئ الجغرافيا المناخية ، وهى قواعد وقوانين وتوزيعات وتعميمات

مرتبة ترتيباً منطقياً ، يستظهرها التلميذ دون أن يعرف الخطوات الطبيعية التى مرت فيها ، ودون أن يدرك إدراكاً كافياً العلاقات الوظيفية التى تربط بين مختلف عناصرها. هذا بالإضافة إلى ما سبق أن ذكرناه بشأن الجغرافيا الفلكية ، وينطبق كذلك على الجغرافيا المناخية ، من أن كليهما أشياء مجردة ، على حين أن تلميذ السنة الأولى الثانوية لا يتجه اهتمامه إلا إلى الواقع المحسوس . وعملية التربية ، كما هو معروف، ذات قطبين : التلميذ أحدهما والبرامج القطب الآخر ؛ فينبغى ألا نهمل نصف عملية التعلم ، وهى خصائص التلميذ ومراحل نموه السيكلوجى .

وقد تابع مؤلفو الكتب المقررة المنهج فى إغفال ميول التلاميذ ، فسلكوا فى معالجة [الموضوعات نفس الطريقة التى تتبعها المراجع المتخصصة التى أخذوا عنها المادة ؛ وهى الطريقة الإقليمية ، التى تتناول الأقاليم الطبيعية كبيرها وصغيرها فى كل قارة من قارات العالم بطريقة واحدة متشابهة ، أساسها اختزال كل إقليم إلى العوامل المعروفة ، وهى : الموقع ، والسطح ، والمناخ ، والنبات ، والغلات وأعمال السكان ، والمدن ، والمواصلات . ومعالجة القارات جميعها بطريقة نمطية واحدة فى السنوات الدراسية الأولى والثانية والثالثة معناه أن ليس هناك فوارق سيكلوجية بين تلاميذ هذه السنوات الثلاث ؛ وهذا ما لا يستطيع أحد أن يدعيه . ثم هل كل إقليم يشبه الآخر ، حتى نتناول دراسة الأقاليم كلها بطريقة نمطية واحدة ؟ إن القيمة الكبرى لعلم الجغرافيا هى أنه يظهرنا على نماذج متباينة لطرق تلاؤم الإنسان مع بيئته ، وتأثيره فيها وتأثره بها . ولكل إقليم خصائص وسمات ، ولكل إقليم وحدة وطراز معين ، ولكل دولة طابعها القومى ؛ فمعالجة الأقاليم بطريقة نمطية واحدة يعطى انطباعاً خاطئاً عن ظروف كل منها .

على أن العيب الأساسى فى المنهج التقليدى هو اتخاذ القارات أساساً تقتسمه برامج السنوات الثلاث الأولى ، فتختص كل فرقة بعدد منها ، وافتراض أن هذا الأساس من البديهيات المسلم بها والتى لا تحتاج إلى مناقشة . وقد ترتبت على اتخاذ القارة وحدة للدراسة ، والتزام الترتيب المنطقى فى دراستها ، نتيجة حتمية هى البدء بدراسة الجغرافيا الطبيعية العامة للقارة ؛ ومن ثم أتى الإسراف فى دراسة التضاريس ، وخطوط الحرارة المتساوية ، وخطوط الضغط ومناطقه ، وتوزيعات الرياح والمطر ، والأقاليم المناخية والنباتية والطبيعية فى القارة ، مع أن هذه الحقائق الطبيعية ليست غاية فى حد ذاتها ، وإنما هى وسيلة لتوضيح حياة السكان ومدى استجابتهم لظروف

بيئتهم . ونحن ننفق من الجهد والوقت فى دراسة الطبيعيات ، التى لا يتضح منها غرض ، أكثر مما تستحق ، مع بعد هذه المعلومات عن الحياة العملية ، ومع ما فيها من جفاف أدى إلى كراهية التلاميذ للجغرافيا وللقائمين على تدريسها . وقد أدى الإغراق فى التفاصيل الطبيعية إلى اختزال النواحى البشرية تحت عناوين مختصرة ، تشتمل على حرف الزراعة أو الرعى أو الصناعة ، ويشار إلى كل منها فى إيجاز مخل يبعدها عن الحياة الواقعية ، وبصورة متشابهة فى كل إقليم ، بحيث تعطى أثراً خاطئاً عن حقيقة ظروفه ؛ وبذلك تخلفت المعلومات البشرية فى كل دولة عن مسايرة الحالة الراهنة . ولا يستطيع المدرس أن يعطى صورة حية صادقة عن مجرى الحوادث المعاصرة التى تشغل الأذهان والتى هى ملء الأسماع ، دون أن يجازف بالخروج عن المقرر ؛ وكأنما ينصب المنهج المقرر على دنيا ثانية غير الدنيا التى نعيش فيها !

ولعل كثيرين لا يعرفون أن هربرتسون نشر تقسيماته للعالم إلى أقاليم طبيعية سنة ١٩٠٥ ، وقد ظلت المناهج الدراسية قائمة على هذه الطريقة الإقليمية طوال نصف قرن ؛ فكأنما اغتبط الجغرافيون بما حصلوا عليه من معلومات وما وصلوا إليه من تبويب ، وتخلفوا عن مسايرة موكب الزمان . فقد برزت أخيراً أهمية بعض الأقطار واحتلت أخبارها الصدارة فى صحف العالم ، مثل الولايات المتحدة ، والاتحاد السوفيتى ، والصين ، ومنطقة الشرق الأوسط ، وكوريا ، وعبدان . والباكستان ، وأندونيسيا ؛ ولو شاء المدرس أو التلميذ أن يستلهم ما فى الكتاب المقرر لتملكته الحيرة بين معلومات لا تمت إلى الحاضر بسبب . ومن كان دائم التفكير فى مادته ، دائباً على التأمل فيها ، يجد من الأمثلة العديدة ما يؤيد ما نذهب إليه ، من أننا نعطى التلاميذ مادة قديمة لا طائل تحتها ، لا تثير اهتمامهم ولا تشبع ميولهم ؛ مادة ومعلومات لا تساير العصر الذى نعيش فيه .

أذكر أنى فى تدريس أمريكا الشمالية للسنة الثالثة ، بدأت فى أواخر العام ، تمشياً مع المنهج ، فى دراسة سطح القارة ، وتوزيع الحرارة والضغط والرياح ، ثم تقسيمات القارة إلى أقاليم مناخية ونباتية وطبيعية بأرقامها ورموزها ؛ فأضعت من الجهد والوقت فى جغرافيتها الطبيعية مبلغاً كبيراً ، واضطررت إلى اختصار الجانب الشائق ، الذى يتناول مركز الولايات المتحدة من الإنتاج الزراعى والصناعى العالمى . فجاء الإسراف فى تلك الطبيعيات الجافة المملة العقيمة على حساب ذلك الجانب الشائق المعاصر الحى ؛ وكان أولى أن يخرج التلاميذ بفكرة واضحة عن إمكانيات

الولايات المتحدة ، وضخامة إنتاجها ؛ كان ذلك أجدى عليهم وأنفع لثقافتهم العامة.

وأذكر أنى وقد علمت مرة بنقلى من مدرستى إلى مدرسة أخرى فى بدء العام الدراسى ، لم أشأ أن أبدأ دروس السنة للسنة الثانية بالدرس الأول فى قارة آسيا حسب المقرر — وهو « السطح » — وآثرت أن أترك ذلك لمن يأتى بعدى ليسير فى فرقته على طريقته . وجرى الحديث عن الحرب فى كوريا ، حديثاً طبيعياً مستوحى مما نطالعه فى الصحف ؛ وعنيت بتوضيح الأساس الجغرافى ، على الخريطة ، لأهمية موقع كوريا بين الصين واليابان والاتحاد السوفيتى ، وأهميتها كنقطة ارتكاز للولايات المتحدة على الشاطىء الغربى للمحيط الهادى ، وكحلقة فى سلسلة قواعدها الدفاعية فى غرب هذا المحيط . وأعطيت التلاميذ صورة صادقة ، هى صفحة من التاريخ المعاصر فى الشرق الأقصى ؛ وقد هالنى مقدار المعلومات الجغرافية والتاريخية الحية المعاصرة التى أثارتها هذه المناقشة . ثم تسلمت عملى بالمدرسة الجديدة ، وإذا « بسطح آسيا » يطاردنى . ولم يكن هناك مفر من إعطاء العمود الفقرى للقارة : فرسمت عقدة بامير فى وسط آسيا ؛ ويتفرع منها شرقاً جبال تيان سان ، والتاى ، وكون لن ، والهيملايا ؛ ويتفرع منها غرباً جبال هندكوش وسليمان ؛ وتحصر بينها هضاب . . . ولكن ما ذنب القارئ ؟

هذه هى البداية التى نستهل بها منهج جغرافية السنة الثانية ؛ وهى تترك ولا شك فى نفوس التلاميذ أسوأ أثر عن تفاهة الجغرافيا وبعدها عن الحياة العملية . وشتان ما بين درس عن « الحرب فى كوريا » ودرس فى « أخطبوط الجبال فى وسط آسيا » .

إن على المواد الاجتماعية يقع العبء الأكبر فى إعداد التلميذ ليكون مواطناً صالحاً . فأى إعداد هذا الذى نريد أن نعد به التلميذ ليكون مواطناً صالحاً يعيش فى النصف الثانى من القرن العشرين ؟ إنها معلومات تافهة ، وزاد لا غناء له فيه . إن المنهج الحالى ، بدلا من أن يزود التلميذ بمعلومات معاصرة حية ، تغرس فيه الميل للمادة والرغبة فى الاستزادة منها ، وتعده ليساهم فى مجتمعه بذكاء ونجاح ، يزوده بمجموعة حافلة من الجبال الشوامخ ، وبأنواع الضغط والرياح . . . ناهيك بأعاصير الفهن ، والشنوك ، والسيروكو ، والمسترال ، إلخ . فإلى أى غاية يحرص المنهج على السطح والضغط والرياح ، بينما يتجاهل مجرى الحوادث الكبرى فى العالم ؟

ورب قائل يقول : لو تمشى المنهج مع أحدث التطورات الدولية ، وساير

أحداث الزمان ، وزادت العناية بالنواحى البشرية والاجتماعية ، فهل يعنى ذلك إغفال السطح والضغط والرياح وغير ذلك من الحقائق الجغرافية العلمية الأساسية ؟ والجواب على ذلك أنه يوم يقوم المنهج على عرض معلومات حية معاصرة — كالتى تظهر من حين إلى آخر فى التحقيقات الصحفية المصورة ، التى يقبل عليها التلاميذ بشغف ويلتهمونها التهاماً فى الوقت الذى يعرضون فيه عن نفس هذه الموضوعات فى كتبهم — فالمدرس كفيل بأن يرجع هذه المعلومات إلى أصولها الجغرافية ؛ وهو لابد سيعنى بالأسس الطبيعية العلمية بحكم طريقة تفكيره وتخصصه . ولكن ليس من الضرورى أن يبدأ بالجغرافيا الطبيعية التى لا يتضح منها غرض ، ولا أن يسير وفقاً للترتيب المنطقى ؛ وإنما يحسن أن يكون رائده الترتيب السيكلولوجى . ومن الممكن ، بل من المستحسن ، البدء بالنواحى البشرية والاجتماعية .

نستخلص من هذه الدراسة النقدية النتائج الآتية :

(١) أغفل منهج الجغرافيا الحالى للسنوات الثلاث الأولى من التعليم الثانوى خصائص التلميذ السيكلوجية وميوله .

(٢) وهو منهج محافظ ، للمادة والمعلومات فيه المقام الأول .

(٣) وهو إذ يحرص على المادة والمعلومات ، يحرص عليها فى الترتيب المنطقى . وقد أدى الحرص على سد الثغرات واستكمال السياق إلى تضخم البرامج وطولها . كما أن التقيد بالتزام الترتيب المنطقى لا يساعد على السير فى التدريس أحياناً بطريقة علمية ؛ فضلا عن أنه يجعل موقف التلميذ سلبياً .

(٤) وعلى الرغم من عناية المنهج الحالى بالمادة والمعلومات ، فإنه لم يرق بها لتساير اتجاهات العصر ومطالب الجيل الجديد ؛ فتخلفت المعلومات البشرية والسياسية عن مسايرة الأحوال الدولية الراهنة . وتبدو رجعية المنهج الحالى فى إسرافه فى الطبيعيات الجافة على حساب النواحى البشرية الشائقة . والمعلومات الطبيعية لا يتضح الغرض منها أمام التلاميذ ولا تثير اهتمامهم .

(٥) بعض المآخذ السالفة الذكر ، مثل التقيد بالترتيب المنطقى ، وزيادة الاهتمام بالطبيعيات ، نتجت عن عيب أساسى فى المنهج التقليدى ، وهو اتخاذ القارات وحدات للدراسة .

(٦) وترتب على العيوب السابقة مجتمعة التزام طريقة نمطية واحدة فى معالجة الأقاليم . وهذا مما يؤدى بدوره إلى ترك أثر خاطئ عن حقيقة ظروف كل إقليم

من ناحية ، وإلى اختلال الأهمية النسبية للدول والأقاليم من ناحية ثانية .

هذه هى أهم عيوب المنهج التقليدى الحالى . ويلوح أن منهج الجغرافيا بالمدارس الابتدائية أكثر توفيقاً واتزاناً منه فى المدارس الثانوية . فهو يسير وفق خطة مرسومة واضحة ، تستند إلى أساس سليم : إذ يبدأ بالمدرسة ، فالبيئة المحلية ، فالجوار القريب ؛ ويتسع الأفق تدريجاً ، فيشتمل على دراسة بيئات القطر ، ثم نماذج لحياة الشعوب ، وينتهى بدراسة مصر فى السنة الرابعة الابتدائية . أما منهج الجغرافيا بالمدارس الثانوية ، فلا تتضح الغاية منه ولا فلسفة الجغرافيا التى وضع على أساسها .

ومجمل القول أن تدريس الجغرافيا يتطلب من المدرس الشىء الكثير : يتطلب منه التنويع فى الطريقة ؛ ويتطلب منه مداومة الاطلاع على الأحوال الدولية الجارية ، والعمل على الإفادة من هذه المعلومات المعاصرة فى تدريسه ، بحيث تتمشى النواحى البشرية والسياسية فى كل دولة مع أحدث الأنباء ؛ ويتطلب منه مزيداً من الاعتماد على إيجابية التلاميذ ، ومزيداً من الاهتمام بالنواحى التاريخية والاقتصادية ؛ ويتطلب منه أن يحاول جاهداً أن يتخذ رائده الترتيب السيكلولوجى ، وأن يسير فى تدريسه بالطريقة العلمية ، التى تبدأ بالمشاهدة وجمع الحقائق وتنتهى إلى القوانين والنظريات ؛ ويتطلب منه شيئاً من الجرأة فى حذف أشياء يسيرة أو عسيرة ؛ ويتطلب منه إدراك وحدة الإقليم ، وإدراك العلاقات بين مختلف عناصره ؛ ويتطلب منه إعطاء النموذج أو الطابع الذى يميز وحدة كل إقليم ، أو الطابع القومى لكل دولة ، وإظهار ما لها من خصائص بارزة وسمات مميزة . عبء ذلك كله يقع على عاتق المدرس ؛ ولكنه إذا قام بكل ذلك على الوجه الأكمل ، يكون قد خرج خروجاً صارخاً على المنهج المقرر .

* * *

النقد سهل ، وأصعب منه التشييد . وموضوع المنهج أخطر وأجل من أن ينفرد شخص واحد فيه بالرأى . ولا يتم تعديل المنهج بطريقة ارتجالية ، وإنما ينبغى أن يتم بطريقة رشيدة ، تعتمد على خبرة عملية وتجربة بصيرة ورأى جماعى . وعلاج المنهج يكون باتباع إحدى طريقتين : إما الإبقاء على المنهج بوضعه الحالى بعد استبعاد أجزاء منه وإضافة أجزاء أخرى إليه ، وإما بتحطيم الإطار القديم لتوسيع الآفاق ، وإعادة بناء المعلومات القديمة فى ضوء الحقائق الجديدة والأحوال الدولية

القائمة . والطريقة الثانية هى الطريقة العلمية ، لأنها تساير نمو العلوم وتقدمها . وهى طريقة تقدمية متحررة ، ينفسح فيها المجال أمام تطبيق أحدث الأساليب والطرق .

والإطار القديم هو القارات ؛ وهو إطار يضم أشياء يعتز بها المتخصصون ، ويحرص عليها المحافظون . واتخاذ وحدة الدراسة القارة يبدو كأنه الأساس الوحيد البديهى ، لما فى ظاهره من مزايا : فالدول تقوم وتدول ، أما الأرض فباقية خالدة . واتخاذ القارات وحدات للدراسة يكفل استقرار المنهج إلى أمد طويل ، فلا يتغير من حين إلى آخر ، كلما تغيرت الظروف الدولية ؛ ولعل ذلك يفسر الجمود الذى اتسم به منهج الجغرافيا . ولكن يخطىء من يظن أن القارات هى الأساس الوحيد للتقسيم فى منهج الجغرافيا ، فإنه يمكن اتخاذ أسس أخرى . مثال ذلك اتخاذ الاتحاد السوفيتى (١) فى كل من أوربا وآسيا وحدة دراسية ، أو اتخاذ حوض البحر الأبيض ودوله فى كل من جنوب أوربا وشمال إفريقيا وغرب آسيا وحدة للدراسة . . . وهكذا .

وعدم التقيد باتخاذ القارات أساساً للدراسة يعطى واضع المنهج حرية فى الاستبعاد والاختيار من المادة الجغرافية الغزيرة ، لا تتاح له لو اتخذ القارات وحدات للدراسة . فإذا بسط أمامه مصوراً للعالم ، وتحرر من قيود القارات ، استبعد واختار ما يكفل تحقيق الأغراض الصحيحة من تدريس الجغرافيا ، وهى أغراض لا يحققها المنهج التقليدى . ولعله يتبين حينئذ الاتجاهات الآتية ، أو بعضها ، أو نظائر لها . ونوجز هذه الاحتمالات فى خطوطها الرئيسية فيما يلى :

إذا كانت الحرب الأخيرة قد غيرت التوازن الدولى فى العالم بحيث تحتل الولايات المتحدة والاتحاد السوفيتى مكان الصدارة بين دول العالم ، حتى لينقسم العالم إلى معسكرين كبيرين ، فلماذا لا نجعل هاتين الدولتين الكبيرتين — الولايات المتحدة والاتحاد السوفيتى — نواة أو محوراً لبرامج السنة الثالثة الثانوية ، بدلا من أوربا وأمريكا الشمالية المقررتين فى المنهج الحالى ، على أن يكمل المنهج ببعض الدول الأوربية الكبيرة مثل إنجلترا وفرنسا وألمانيا ؟

أما السنة الثانية ، فقد تناسبها دراسة وحدات كبيرة مثل (١) الإقليم الموسمى

---

(١) انظر « مناهج الجغرافيا ومركز جغرافية مصر منها » للدكتور عز الدين فريد — فى تقرير مؤتمر تدريس المواد الاجتماعية (مطبوعات رابطة التربية الحديثة) ص ١٢٦ .

فى جنوب شرق آسيا (٢) إقليم البحر الأبيض المتوسط فى حوضه (أى فى جنوب أوربا وشمال إفريقيا وغرب آسيا) — ولا بأس من الإشارة إلى نظائر هذين الإقليمين فى القارات الأخرى (٣) دول العالم العربى .

وينبغى التنويع فى طريقة تناول هذه الوحدات الثلاث . فالناحية التاريخية أوضح ما تكون فى حوض البحر الأبيض ، الذى كان مهداً لكثير من المدنيات العظيمة ، كما نشأت حوله الإمبراطوريات الكبيرة ، مثل الدولة الرومانية والعربية والعثمانية . وفى الربط بين التاريخ والجغرافيا يمكن الإفادة من كتابى « فيرجريف »[1] ، و « جوردون إيست »[2] . أما الناحية الاقتصادية فأوضح ما تكون فى الإقليم الموسمى فى جنوب شرق آسيا . فهو إقليم المواد الأولية والخامات ، ويسكنه نحو نصف سكان العالم ؛ فتنبغى العناية فى دراسته بالناحية الاقتصادية . ويمكن الإفادة فى هذا الصدد من كتاب «فنش»[3] ؛ وعلى الرغم من أن مؤلفه قصد به مرحلة مبكرة عن السنة الثانية الثانوية ، فإنه يمكن الإفادة من طريقة تناوله للسلع والحاصلات بحيث تبرز أهمية العوامل الاقتصادية .أما العالم العربى فينبغى أن نخصه بقسط أوفر من عنايتنا ، بحيث تتناول دراسته التعرف على أحوال السكان ، والمشاكل والأمانى والأحوال المعاصرة فى هذه الأقطار الشقيقة .

ماذا يتبقى بعدئذ من خريطة العالم ؟ تتبقى الأطراف ؛ وهذه يمكن تغطية جانب كبير منها فى السنة الأولى . ويحسن أن تتجه الطريقة وجهة عملية محسوسة ، وذلك بدراسة الجماعات البدائية المعاصرة ، التى يسكن أغلبها مناطق الأطراف ، والتى تظهرنا دراستها على مدى ارتباط الانسان بالبيئة بطريقة مبسطة واضحة خالية من تقيد المدنية الحديثة . وتكون هـــذه الدراسة على غرار كتابى « بايج »[4] . وإذا اخترنا عينات ونماذج من هذه الجماعات بحيث يسهل تبويبها وتصنيفها ، كانت مثل هذه الدراسة خير تمهيد لدراسة مبادئ الجغرافيا المناخية والأقاليم النباتية فى العالم ؛ وهى معلومات أساسية تستحق العناية . أما الجغرافيا الفلكية ، وقارة إفريقيا المقررتان فى المنهج الحالى ، فيحسن استبعادهما .

نضع هذه الاقتراحات بين أيدى المختصين المشرفين على برامج الجغرافيا ، لعلهم

(1) J. Fairgrieve: "Geography and World Power"; London, 1927.
(2) W.G. East : "The Geography Behind History"; Nelson, 1942.
(3) R. Finch : "Geography Through The Shop-Window"; Evans Bros, 1939.
(4) J.W. Page : "Primitive Races of To-Day"; Harrap; 1938.
"From Hunter to Husbandman"; Harrap; 1939.

يجدون فيها نواة صالحة للمناقشة . وهى ، وإن لم تكن منهجاً كاملا ، تحقق ولا شك الأغراض الآتية :

(١) تكفل التنويع فى الطريقة ، وتأخذ فى الاعتبار الأهمية النسبية للدول والأقاليم ، وتقابل الفروق والخصائص السيكلولوجية .

(٢) وهى إذ تتحرر من قيود القارات ، تكفل الإيجاز فى الجغرافيا الطبيعية ، وبالتالى تفسح المجال للمزيد من العناية بالنواحى البشرية والاجتماعية ، كما تتيح تأكيد العوامل التاريخية والاقتصادية . وذلك فضلا عن أنها تساير الحوادث الدولية .

(٣) تكفل إعطاء صورة صحيحة عن وحدة كل إقليم ، وإظهار الطابع المميز له ، والخصائص والسمات البارزة فيه .

بقى أن ننتظر ونترقب المناهج الجديدة ، لنرى إلى أى مدى تحقق هذه الأغراض .

كتب بأثمان مخفضة

رغبة فى تيسير الدراسات الجامعية للطلاب من جميع الأوساط ، وضع « اتحاد الطلاب الاستراليين » نظاماً لبيع الكتب لهم بتخفيض كبير فى الثمن ، يصل إلى ١٥٪ أو ٢٠٪ ، وفى بعض الأحيان إلى ٤٠٪ . وسيطبق هذا النظام على الكتب المطبوعة فى استراليا والكتب المستوردة من الخارج ، وفى الحالة الأخيرة يجب دفع عربون عند طلب الكتاب .

اللغة فى المرحلة الأولى

عن ملحق التيمس الخاص بالتربية

فى اجتماع للمعلمين عقد منذ بضعة أسابيع ، تحدث كبير من رجال وزارة المعارف عن المنهج الذى اقترحه للمدارس الابتدائية ، فجعل الأهمية الأولى فيه « لاتقان اللغة القومية فى التحدث والإنشاد والكتابة » . وهذا حق ؛ لأن التربية كلها قائمة على القدرة على نقل الأفكار والمشاعر بطريقة أو بأخرى ، والحديث الطبيعى الواضح هو الوسيلة الرئيسية للاتصال الاجتماعى .

ولقد أدرك المعلمون هذه الحقيقة دائماً . فمنذ اللحظة التى يدخل فيها الأطفال المدرسة يقضى معظمهم شطراً كبيراً من أيامهم فى محاولة إتقان القراءة والكتابة بلغتهم القومية ، ويدأبون على حفظ القصائد وتحليلها ، ويقومون بحل تمرينات عدة ، ويجتهدون فى كتابة موضوعات إنشائية لاحصر لها . ولكن النتائج لم تسفر عن نجاح يلفت النظر . لقد كنا فيما مضى مشغوفين بالنواحى الآلية للغة ، إلى حد جعلنا نغفل المعنى فى الغالب ؛ وكان الطفل المتوسط معرضاً لأن يفقد الفكر التلقائى الابتكارى فى ثنايا ما يبذله من الجهد فى الكتابة بعبارات منمقة خالية من الخطأ النحوى . لقد شجعنا الأطفال على البدء بترديد أفكار غيرهم فى مهارة ، أو انتظرنا منهم أن يعبروا شفهياً عن أفكار لم تكن لديهم ؛ وكثيراً ما تحقق الأطفال أنفسهم من ذلك .

من اللعب إلى استعمال الألفاظ :

كيف نستطيع ، إذن ، أن نعين الأطفال على إتقان اللغة ، وتذوق ما لدينا من ثروة أدبية ؟ لقد كان لمدارس الحضانة نصيب كبير فى الإرشاد إلى الطريقة الصحيحة للتعلم ؛ فقد نجحت فى التعرف إلى حاجات الأطفال وميولهم ، وجعلها أساساً تبنى عليه تعليمهم . ويواصل كثير من مدارس الطفولة (وهى التى تلى مدارس الحضانة) اتباع هذه الحكمة ، كما تتبعها أحسن المدارس الابتدائية . ذلك أن حاجة الأطفال إلى التعبير عن أنفسهم بالألفاظ تنبع من خبرة اللعب ؛

وكلما كانت دنيا اللعب التى نهيئها لهم غنية موفورة ، اتسعت أمامهم الفرصة للتعبير الشفهى ، وازدادت ثروتهم اللغوية . فأدوات اللعب فى مدارس الأطفال ، بما تتيحه لهم من فرص كثيرة للنشاط الاجتماعى ، تتطلب منهم أن يعبروا ؛ ومثلها فى ذلك الحوادث التى تقع لهم فى حياتهم المنزلية ، وما يكشفون عنه من تغيرات فى الطبيعة المحيطة بهم . وعلينا أن نشجع ما يبديه الأطفال ، فى غموض قليل أو كثير ، من استعدادهم للحديث عما يحسون به من سرور أو دهشة ، ومن رغبتهم فى إظهار معلوماتهم . ولو أننا هيأنا لهم بيئة كاملة مناسبة ، فإن الخبرة نفسها ، وانعدام التصنع فى حديثنا ، ونغمته ، ستؤدى بهم بالتدريج إلى زيادة الانطلاق . فالتدريب الشكلى على التحدث ، فيما عدا حالات عيوب النطق ، يبدو ألا محل له فى مدارس الأطفال .

ونحن فى هذه المرحلة لا نفكر فى اللغة على أنها موضوع منفصل . ومع ذلك فإن من الحاجات الأساسية التى يشعر بها الأطفال حاجتهم إلى أن يصبحوا قادرين على التعبير بالحديث أو الكتابة عما يريدون ، وعلى أن يقرأوا ما يحبون قراءته . والقصص والحكايات التى هى ميراثهم الحق من شأنها أن تجمع بين فريق من الأطفال كانوا لولاها يمضون معظم أوقاتهم فى نشاط فردى . ويجب علينا أن نمنح كل طفل فرصة الاستمتاع بالتعبير الابتكارى ، ولو أن الكتابة التخيلية ربما لا تكون إلا من حظ القليلين منهم .

التعبير الباكر :

فى مدرسة الطفولة الصالحة ، يتحدث الأطفال فى أثناء لعبهم . فهم يمثلون بصورة تلقائية الحكايات التى يسمعونها ؛ وهم متلهفون إلى إشراك الغير فيما يقع فى حياتهم من مثيرات ، ومسرات ، وخيبة آمال ، ومآس صغيرة ؛ وهم يفعلون ذلك بدرجات تتفاوت فى طلاقة التعبير . وعلى أساس هذا الإقبال المبكر ، الذى لا تكلف فيه ، على التعبير ، واللعب التمثيلى ، والولوع بالقصص والإيقاع ، نبنى عملنا المستقبل فى التحدث والكتابة والأدب والتمثيليات . وإنه لمن المسلم به الآن بوجه عام ، كما أشرنا إلى ذلك فى الحلقة الأولى من هذه السلسلة[1] ، أن الأطفال فى سن الخامسة ليسوا مستعدين للمهارات المنظمة . وينبغى ألا نبدأ تعليمهم القراءة فى أية سن معينة نحددها سلفا ، ولكننا نعلمهم حين يبدون استعدادهم للتعلم . ففى أثناء الستة

(١) انظر مقال « المناهج والأساليب فى المرحلة الأولى » فى عدد يناير ١٩٥٢ من هذه الصحيفة .

الأولى فى مدرسة الطفولة[1] ، نلاحظ ميلا متزايداً إلى الكتب المصورة ، وإلى الكلمات المكتوبة تحت الصور . ويلاحقنا الأطفال متسائلين : « بماذا تقول هذه الكتابة ؟ » فهذا الاهتمام ، مع القدرة المتزايدة على تمييز الأشكال والأنماط ، وعلى تمثيل الحكايات المختلفة ، ومع ظهور الرغبة فى معرفة الطريقة التى تكتب بها الكلمات المطلوبة فى اللعب — كل هذا يدلنا على الاستعداد لتعلم القراءة . وهذا هو الوقت المناسب لتقديم صحائف الأخبار ، وتشجيع الأطفال على استعمال كراساتهم الخاصة للصور والكتابة ، وإمدادهم بالبطاقات التى تحمل ألفاظاً تعبر عن أشياء يعرفونها أو أفعال يفهمونها . وفى الفصول الكبيرة لن يكون كل الأطفال مستعدين فى وقت واحد ؛ فعلى المعلمة ألا تعرض عليهم كتاباً للمطالعة إلا عند ما تراهم راغبين فى القراءة ، وبعد عمل تمهيدى كثير على الوجه الذى سبق وصفه .

أما فيما يختص بطرق تعليم القراءة ، فإن أغلب المعلمات الآن يدركن الحكمة السيكلوجية للطريقة الكلية (طريقة البدء بالجمل) . والكتب المعدة لقراءة الأطفال على ضوء هذه الطريقة ، وهى كتب مرتبة فى سلاسل متدرجة تدرجا حكيما ، جديرة بأن تصل بمعظم الأطفال إلى إتقان هذه العملية المعقدة ، وذلك إذا لم يدفعوا إلى البدء فى القراءة قبل أن يكونوا مستعدين لها ، وإذا لم يتعرضوا للتوتر العاطفى الذى ينتج إذا طالبتهم بأن يتقدموا بالسرعة التى يسير بها غيرهم لا بسرعتهم الخاصة .

على أنه لا تزال هناك أقلية من الأطفال يظهر أنها تتعلم بسهولة أكثر عن طريق التحليل إلى الأصوات . ويتحرج بعض المدرسات من الاعتراف بأنهن يستعملن هذه الطريقة ، مخافة أن يرمين بالتأخر . غير أن التزام طريقة واحدة ، مهما تكن حسنة ، لا يقل حماقة عن الاصرار على لبس طراز معين من الملابس لا يلائم لابسه ، وإن كان يثير الإعجاب إذا لبسه غيره . إن المعلم الصالح يجب أن يكون مرناً فى طرقه ، إذا ما دعت الحال إلى ذلك .

الميل إلى القراءة :

الميل إلى القراءة هو ، إذن ، أول الأسس التى يقوم عليها تعليمها ؛ ثم تليه كثرة التدريب بمادة مناسبة . ولا يصح أن نغفل أن القراءة مسألة تمييز وإدراك حسى لمجموعات بصرية ؛ فالواجب أن نتخير كتب القراءة الأولى بحيث تكون حروفها واضحة

(١) بين سن الخامسة والسادسة — (المحرر)

ومكتوبة فى وحدات بصرية مرتبة ترتيباً صحيحاً ، لمساعدة الأطفال على التمييز السريع. والطفل السريع القراءة سيتوصل بنفسه إلى الطريقة التى تلائمه فى تعرف الكلمات الجديدة ؛ غير أن الأطفال ، حتى النجباء منهم ، يحتاجون من وقت لآخر إلى قدر من المعونة فى هذا الصدد . أما أولئك الذين يبدو أنهم يتقدمون ببطء شديد ، فإن علاجهم لا يقتضى بالضرورة الالتجاء إلى التحليل الصوتى ؛ والواقع أنه لا ينبغى أن نلجأ معهم إلى ذلك إلا نادراً . ولكن العلاج يتطلب الكشف عما عساه أن يكون السبب فى ذلك البطء ، وإيجاد الميل والثقة ؛ وذلك باستعمال كتب قصيرة، مبنية على خطوات سهلة، ومشتملة على تكرار كثير .

ويسير التدريب على الكتابة جنباً إلى جنب مع تعلم القراءة . فالأطفال فى السادسة والسابعة يحبون أن ينشئوا لأنفسهم كتباً صغيرة خاصة ، ويتطلب قيامهم بالألعاب المتعددة وأوجه النشاط المختلفة شيئاً من العمل الكتابى .

ومتى استطاع الأطفال قراءة الكتب القليلة الأولى من المجموعة التى تتكون منها سلسلة متدرجة تدرجا حكيما ، فإنهم يصبحون محتاجين إلى طائفة مختارة متنوعة من الكتب الجيدة الواضحة الطبع . وربما لا يبلغ بعض الأطفال هذه المرتبة قبل الوصول إلى الفرق الوسطى من المدرسة الابتدائية ، ولكن عند ما يحل ذلك اليوم ، ينبغى أن تهيأ لهم فرص التوجه إلى المكتبة أو إلى ركن هادىء للقراءة ، وذلك إلى جانب المطالعة الفردية أو المطالعة الجمعية من حين لآخر داخل الفصل .

وينبغى أن يشجع الأطفال على المطالعة بقصد المتعة ، كما ينبغى أن يشجعوا على تحصيل المعلومات من الكتب. وهذا أمر مهم جداً، لأن الدراية القيمة بكيفية الانتفاع من الكتب ينبغى أن يحصل عليها الأطفال فى خطوات متدرجة بعناية .

وقد يصعب أحياناً ، فى الفصول الكبيرة العدد ، التأكد من أن كل طفل يطالع فى فهم ؛ غير أن تكليف الأطفال الإجابة عن أسئلة مكتوبة حول قصة استمتعوا بقراءتها، هو تمرين ممل لا يثمر كثيراً . وقد يكون من الأوفق تكليف الأطفال أن يكتبوا تعليقات قصيرة على ما قرأوا ، بقصد تنوير غيرهم ممن قد يريدون قراءته . وفى بعض المدارس توضع هذه التعليقات فى غلاف جذاب على إحدى المناضد بالمكتبة ، بحيث يتألف منها كتاب مطالعة شائق . وإلى القارىء مثلا طريفاً لواحد من هذه التعليقات كتبه طفل فى الثامنة : « إنى أحب كتاب . . . وأفضل ما فيه عندى الأرنب فلوبسى (Flobsy) . إن إحدى أذنيه مرفوعة إلى

أعلى دائماً ، والأخرى متدلية إلى أسفل . إن القصة حول مستر « ماكجريجر » الذى جرى وراء الأرنب صائحاً امسكوا اللص ، لأن الأرنب أكل الكرنب من مزرعته وجرى . إنى أحب الصور والحكايات والورق اللامع » . وتعليق آخر هو هذه التوصية الماكرة لطفل فى التاسعة : « إذا رغب أحدكم فى القراءة عن معركة دامية ملعونة ، فليقرأ هذا الكتاب » . وتستطيع المعلمات ، عن طريق موضوعات المطالعة الجيدة ، أن يفعلن كثيراً فى تدريب إحساس الأطفال بالجرس والتمييز فى استخدام الإلفاظ ، غير أن الذى ينبغى أن يكون محل كل تشجيع هو التعبير الصادق ، لا مجرد استعمال الكلمات .

التحول إلى الأساليب الجامدة :

إن أسلوب اللعب الذى يتبعه الأطفال فى سن الخامسة ، والعمل التمهيدى الطبيعى الذى يتم فى السنوات التالية بمدارس الطفولة ، حيث نرى أحياناً التعبير العذب الحى ، كثيراً ما يتبعهما تحول فجائى نحو دروس اللغة الجامدة الشكلية ، عند ما يصل الطفل إلى الفرق الوسطى فى المدرسة الابتدائية. وهذه الدروس لا يبدو إنها تنبعث من رغبة الأطفال فى التعبير عن أفكارهم ، بقدر ما تنبعث عن حاجة المعلمة إلى أن تشغل الوقت المقرر فى الجدول المدرسى .

ومن الواجب أن نسلم بأن التحدث والكتابة مهارتان ينبغى أن نعلمهما ، وأن الفرق الوسطى والعالية من المدرسة الابتدائية هى الفرق الملائمة لهذا الغرض . ولكن كيف يكون ذلك ؟ أنعطى أهمية زائدة لاستعمال الكتب الصغيرة ؟ أيكفى ،حتى فى الفصول الكبيرة ، أن نشجع كل طفل على كتابة ملخصات للكتب ، وأن يحتفظ بيومياته وكراسة أعماله الخاصة ، وكتابه الذى يقرأ فيه المغامرات والقصص ، وأن يقوم كل فصل بتحرير مجلته أو صحيفته الخاصة ؟

إن الأشياء التى يرغب الصبى الناشط فى أن يتحدث عنها ويكتب عنها فى الفرق التى أشرنا إليها هى فى العادة الأشياء التى تتعلق بالعمل وصنع الأشياء ؛ أما أغلب الموضوعات التى يختارها المدرسون للإنشاء الشفوى والتحريرى ، فأبعد ما تكون عن دوافع الأطفال . وإذا كان لا بد من إعطاء موضوعات للإنشاء ، فمن الممكن أن نطالب الأطفال بعدد من الموضوعات توضع على أنها مقترحات يختار كل طفل منها ما يكتب فيه ؛ ولكن الحاجة إلى العمل

التحريرى المبتكر فى الفصل الناشط تغنى عن كتابة مثل تلك الموضوعات .

إننا نشجع الأطفال على التجريب بالأشكال والألوان لعمل الصور ، ونسمح لهم بتأليف النغمات دون أن نضطرهم للانتظار حتى يفهموا السلم الموسيقى . وبالطريقة عينها ينبغى أن نطالبهم بكتابة قصصهم قبل أن نقيدهم بتكوين الجمل . إن الفرصة التى تتاح لتجربة خلط الأصباغ تكسب الطفل الدقة فى استعمال الألوان ؛ فكذلك الفرصة التى تتاح للأطفال فى تجريب الكتابة فيما يريدون كتابته تكسبهم الدقة والتمييز فى استعمال الألفاظ . وهذا الاهتمام الحى باستخدام الألفاظ تطفئه التمرينات اللغوية المعتادة .

قد يقول كثير من المعلمين والمعلمات إن الحاجة تقتضى حتما بعض التوجيه فى مراعاة قواعد النحو والترقيم والهجاء الصحيح . وإنى أوافق على أنه لا ينبغى أن نترك الأطفال واقفين عند مستواهم الذى يعوزه النضج . ولكن الهجاء خير ما يكون فى فترات قصيرة مركزة ، يتعلم فيها الأطفال الكلمات التى يحتاجون إلى استعمالها ؛ ومشكلات الترقيم يكون فهمها عندما يطالع الطفل قصته مطالعة جهرية ، أو عند ما يحاول أن يصوغ إحدى القصص فى أسلوب تمثيلى ، خيراً منه عند ما يكلف وضع علامات الترقيم بين فقرات منفصلة تقدم له ؛ وكذلك خير ما يكون تصويب الأخطاء النحويه الجسيمة عند ما تظهر فى مناسباتها . وعند ما يتحسن التحدث عن طريق قراءة المختارات الجيدة من القصص والأشعار والاستماع إليها ، وعن طريق التمثيل فإن العمل الكتابى سيتحسن تبعاً لذلك .

ومن المناسب هنا أن نسأل : أتخصص للغة القومية فى المدرسة الابتدائية دروس معينة ، أم تدخل فى النشاط الذى يقوم به التلاميذ جماعة أو أفراداً فى متابعة ميولهم؟ كثير من هذه المسألة يتوقف على مستوى الأطفال وحاجاتهم ، كما تبدو للمعلم والمعلمة. فالأطفال فى سن الثامنة والتاسعة ، بعد أن يقوموا بعدة زيارات لإحدى المزارع مثلا ، يبدأون كتابة « مذكرة الفلاح الأسبوعية » ، التى يدونون فيها مشاهداتهم عن حلب اللبن ، والحصاد ، وجز صوف الخراف ، وما إلى ذلك .

ولعل خير ترتيب نتبعه أن نوزع وقت الأطفال على حلقات قصيرة متعاقبة من النشاط على الوجه الآتى :

أولا — أوجه نشاط خاصة عرضية مثل :

(١) إعداد سلسلة من الإذاعات.

(٢) صنع مسرح للتماثيل المتحركة .

(٣) إعداد معرض يمثل عصوراً تاريخية .

(٤) إعداد تمثيلية من قصة مختارة .

(٥) إخراج مجلة :

ثانياً — : أوقات قصيرة متكررة للتصويبات الضرورية وتعليم الهجاء .

ثالثاً — : أوقات منتظمة للعمل الفردى فى جمع منتخبات أدبية ، أو كتابة يوميات ، أو غير ذلك .

رابعاً — : أوقات للمطالعة الفردية الخاصة ، مع افساح مجال الاختيار فى الكتب ، ولكن مع التوجيه .

خامساً —: وقت تقوم فيه المعلمة بالقراءة الجهرية للفصل ، وإشراك الأطفال معها فى قصة أو قصيدة ترى أنهم يستمتعون بها .

ويجب توجيه عناية كبرى إلى اختيار هذه المنتخبات الأدبية ، لأن من الواجبات الرئيسية للمدرسة الابتدائية أن تهيء للتلاميذ الاستمتاع بالألفاظ ، سواء أكانت منطوقة أم مكتوبة . ولن يستمتع الأطفال بها بدرجة متساوية ؛ نعم إن هناك أشياء يجمع الأطفال على حبها ، ولكننا ، بغض النظر عن الكتب الخالدة الموضوعة للأطفال والتى ينبغى أن نتطلبها لهم جميعاً ، نجد أن الحاجات الفردية تختلف كثيراً وفقاً لمستوى الطفل وظروفه وبيئته . ومن المهم أن تكون لدينا ذخيرة وافية من المطالعات القيمة ، نقدم لكل طفل منها ما يروقه . ولنذكر أن من السهل أن يزكى مسلك المعلم استمتاع الطفل المستقبل بالكتب أو يخمده .

وتوجيه الذوق موضوع فيه جدل . ومع ذلك فإن الطفل فى المدرسة الابتدائية يحتاج إلى عناية فى اختيار مادة المطالعة التى توضع فى متناوله . فإذا كانت الحاجة ماسة إلى قصص الأطفال الفكاهية المصورة أو القصص المثيرة ، مثلا ، فعلينا أن نبذل الجهد فى تخير الجيد منها . وسيجتاز الطفل هذه المرحلة إذا اشبعنا رغبته فيها ، وينتقل إلى مرحلة أعلى . وينبغى أن يكون اتجاهنا مع الطفل هو : « اقرأ هذا ثم انظر إن كنت تحبه » ، لا أن يكون اتجاهنا معه هو : « إننى أحب هذا ، وعلى ذلك فعليك أن تحبه أيضاً » .

والتمثيل التلقائى — حتى فى سن الدراسة الابتدائية — له قيمة تربويه تفوق قيمة تمثيل الروايات المكتوبة من قبل . فالأطفال يستطيعون بمساعدة المعلم أن يكتبوا

رواياتهم بأنفسهم ، أو أن يؤلفوا القصص والقصائد الروائية .

وينبغى ألا يكون مقياس العمل فى المدرسة الابتدائية مقصوراً على السؤال الآتى : « أيكفى هذا لبلوغ مستوى الامتحان ؟ » ؛ بل يجب أن يكون : « أهذا شىء يشيع السرور فى نفس الطفل ، أو عمل يفخر به حقاً لأنه تعبير صادق عن أفكاره الخاصة بقدر ما يستطيع أن يعبر عنها ؟ » . ولن يستطيع كل الأطفال أن يبلغوا مستوى واحداً ؛ غير أن التعبير الرشيق ، والتذوق الحى ، مع شىء من الدراية بكيفية الإفادة من الكتب — كل ذلك سيكون أساساً صالحاً للعمل فى المدرسة الثانوية .

أعداد السنين السابقة

لا تزال لدينا بعض نسخ من أعداد السنين السابقة من « صحيفة التربية » . ويمكن الحصول عليها بالأسعار الآتية ، وذلك عدا أجرة البريد :

م	
١٥	لكل عدد على حدة من أعداد السنوات الأولى والثانية والرابعة .
٤٠	لأعداد السنة الأولى أو السنة الثانية معا .
٦٠	« « الثالثة أو السنة الرابعة معا .

وتطلب من إدارة صحيفة التربية ، ١٢ شارع سعد زغلول بالقاهرة . والمكتب مفتوح لتلقى الطلبات من الساعة الخامسة إلى الساعة السابعة بعد ظهر أيام السبت والاثنين والأربعاء والخميس .

مواد الدراسة على بساط البحث

عن مجلة « عالم المدرسين » الإنجليزية

جرياً على عادتى فى تناول أمور التعليم بالتفكير ، بدلا من الاقتصار على ممارسته ، أحب أن أسأل القارئ : هل أمعن النظر فى الأقسام المنفصلة التى تنقسم إليها مادة الدراسة ؟

إن كان قد فعل ، فالغالب أن تكون هذه الأقسام قد بدت لناظره بديعة رائعة ؛ فالحقائق مرتبة ترتيباً مريحاً ، ومقسمة تقسيما دقيقاً بيّن الحدود ؛ لكل قسم محتوياته الخاصة به ، وتسلسل موضوعاته الذى لا يحيد عنه ؛ وكل قسم يعتز باستقلاله عن الأقسام الأخرى ، فيعيش فى عزلة تامة عنها ، ويأنف من الاتصال بأى قسم منها فى الحياة الاجتماعية أو فى جدول الدروس على السواء . ولكن أليس هذا قائماً على تفكير بعيد كل البعد عن الصواب ؟

إن كنت فى شك من ذلك ، فما عليك إلا أن تسأل زيداً ، أو فاطمة ، أو من شئت من الأطفال الذين لم يتشبعوا بعد بوجهة نظر الكبار إلى الحياة المدرسية . أما أنت ، فقد قضيت سنين طويلة كان ذهنك منصرفاً فيها إلى وضع كل شىء تراه وكل حقيقة تعرض لك فى مكانها الصحيح بقسم من تلك الأقسام . لقد قرأت وسمعت المحاضرات عن فرنسا تحت عنوان « التاريخ » ، وقرأت وسمعت المحاضرات عن فرنسا تحت عنوان « الجغرافيا » ، وكذلك قرأت وتعلمت اللغة التى يتحدثون بها فى فرنسا ؛ ولا شك أنك قد أديت امتحانات عدة عن كل من هذه النواحى الثلاث لفرنسا على حدة . ولذلك تبقى تلك النواحى منفصلة فى ذهنك لا تتلاقى ، اللهم إلا إذا كان عقلك من تلك العقول الجريئة العنيدة التى تصر على تهيئة الفرصة لها لتلتقى فى تفكيرك . ولا مراء فى أن هذا لو حدث لكان منك شجاعة عظيمة ؛ لأن أجيالا عدة من المفكرين قد جاهدت خلال القرون لتمنع الاتصال أو التنازع بين المواد الدراسية ، وكأن لسان حالها يقول ، كما قال شاعر معروف عن الشرق والغرب ، « إن الجغرافية هى الجغرافية ، والفن هو الفن ، ولن يلتقى الاثنان قط » . وقد

تمكنت هذه النظرة من عقول المعلمين ، وذهبت كل التوجيهات الرسمية وجهود المجددين من رجال التعليم فى سبيل التغلب عليها سدى ؛ فلا يزال هذا « مختصاً فى التاريخ » وذاك « مختصاً فى الرياضة » ، ولا سبيل إلى قيام صلة بين الاثنين .

لماذا نفصل المواد ؟

ولنا أن نتساءل : لماذا فصلت مواد الدراسة بعضها عن بعض على هذه الصورة الجامدة ؟ ربما كان منشأ ذلك الرغبة فى تذليل العلم لعقول الطلاب ، بتحليل ما تجمع لدينا من معارف تحليلا منطقياً (ولا تنس أن الناس كانوا إلى وقت قريب يعتقدون أن التعلم لا يعدو معرفة الحقائق) . ويتضح لنا الأساس الذى بنى عليه التقسيم إذا فحصنا أسماء المواد الدراسية . فاللغة التى نستخدمها قد انتزعت وأدخلت فى المنهج باسم « اللغة الإنجليزية » ؛ والحقائق المتعلقة بتطورنا من الماضى أدخلت باسم « التاريخ » ؛ والحقائق المتصلة بالعالم الذى نعيش فيه كما هو فى الوقت الحاضر وضعت فى صندوق « الجغرافية » ؛ وتلك الأداة الضرورية التى ابتكرها الإنسان وأطلق عليها اسم « الرياضة » ، جعلت بمعزل عن سواها ، واكتسبت أهمية غير معقولة بسبب سهولة إجراء الامتحان فيها ؛ حتى المكتشفات الثقافية والنفعية قد انفصلت ، وأطلق عليها اسم « الفن » ، و « الموسيقى » ، و « الحرف » .

وكل هذا منطقى ، ومريح جداً للمعلمين ؛ إذ هو ييسر لهم وضع المناهج ، وعمل جداول الدروس ، وإجراء الامتحانات ، تسهيلا مغرياً . ولكنه مع هذا عبث فارغ بالنسبة للطفل . ولكى تتحقق من ذلك ضع نفسك مكان الطفل ، وحاول أن تنظر إلى تلك المواد بمنظاره . نعم ! سل زيداً أو فاطمة ، كما اقترحت عليك فيما سبق ، عن قائمة المواد الدراسية كما يريانها ، وانظر بم يجيبانك .

مادة واحدة :

إن الطفل فى سنيه الأولى لا يعرف إلا مادة واحدة ، هى المحيط الذى يعيش فيه . إنه يهتم اهتماماً عميقاً بكل ما يدور حوله ، ولا شىء غير ذلك ؛ وإن من أصعب الأمور على الراشد أن يدرك حقيقة هذه « المادة » فى أول الأمر . إنها من غير شك تحتوى على عناصر مختلفة ، كصلصلة جرس ، أو منظر كلب ، أو بريق ضوء ؛ ولكن هذه الأشياء جميعاً مرتبطة ارتباطاً وثيقاً فى أول الأمر ،

ولن تجدى أية محاولة لفصلها بعضها عن بعض .

ثم يأخذ الطفل بالتدريج فى فصل هذه العناصر ؛ وعند ما يبلغ السن التى يذهب فيها إلى المدرسة ، يكون قد بدأ يقسم العالم المحيط به . ولكنك تخطئ إذا ظننت أنه يقسمه وفقاً لهواك ، إلى « جغرافية » و « تاريخ » ، إلخ . إنه لا يفكر فى ذلك مطلقاً ، إلا إذا ضغطت عليه القوى المدرسية ، وأرغمته على ذلك . أما طريقته هو فى التقسيم ، فهى أنه يبدأ فى الاهتمام بأشياء مختلفة فى الأوقات المختلفة . فقد يهتم فى وقت ما بالسيارات الصغيرة التى يلعب بها ؛ وفى وقت آخر يبهره نشاط الناس حول حفرة فى الطريق ؛ ثم يتحول انتباهه إلى حركة المرور ومختلف وسائل الانتقال ؛ وهكذا .

وعند ما يتعلم القراءة ، يكتسب ميولا عديدة جديدة ؛ فيهتم بجمع طوابع البريد ، أو بحفظ الصور فى « ألبوم » ، أو بعمل مجموعات من الأزهار ، أو بحياة أبطال التاريخ ، أو بالبلاد الأجنبية ، وما إلى ذلك . فهذه هى أبواب المعرفة التى يطلبها الطفل بطبيعته .

وما العمل ؟

ولك أن تسأل : ماذا يمكن عمله إزاء هذا الموقف ، إذن ؟ هل نجعل مناهج الدراسة خليطاً من هذه النتف غير المترابطة من المعلومات؟ وأى تلاميذ الفصل هم الذين نسير وراء أهوائهم فى هذه الحالة ، فيفرضون على الباقين ما يدرسونه فى أى وقت معين ؟

وإنى أسلم بأن تنظيم العمل المدرسى على أساس النظر إلى ميول الأطفال وحدها ، على تغيرها وتقلبها ، نوع من الحماقة ، إن لم نقل إنه مستحيل . ولكن هناك أموراً ثلاثة يمكن عملها ، وهى :

أولا : يمكننا إثارة الميول بكل سهولة متى كانت ميولا ملائمة للطفولة . والواجب أن يعرف المدرس ما يلائم الأطفال فى الأعمار التى يدرس لها .

ثانياً : يمكننا أن نتابع تغذية هذه الميول بطرق مختلفة ، سواء أكانت تلك الطرق تتصل بمادة التاريخ أو الفن أو الحساب أو أى مادة أخرى .

ثالثاً : يمكننا أن نتخذ وسائل كثيرة للربط بين مختلف المواد التى نخضع لسلطانها فى الوقت الحاضر .

ستقول إن معنى هـذا استخدام « طريقة المشروعات » . وأنت على حق فى ذلك ؛ فإن ما أنادى به هو فعلا فكرة المشروعات . ولكنى

لاأقصد المشروعات فى الصورة الجامدة التى جعلت نموذجاً لهذه الطريقة، ولا فى الصورة السخيفة التى تحتم حشر جميع مواد الدراسة فى كل مشروع ، بمناسبة وبغير مناسبة ؛ وإنما أدعو إلى استخدام المشروعات باعتبارها « مراكز للميول » ، تؤدى إلى نشاط تستغل فيه بعض « المواد » المعروفة استغلالا طبيعياً .

وأرجو ألا تخطىء فى فهم ما أقوله . فليس المراد محو جميع المواد التى يدرسها الكبار من المنهج ، والاستعاضة عنها بسلسلة من الموضوعات عن « المنازل » و « وسائل النقل » ، إلخ ، يوماً بعد يوم ؛ فإن هذا لا يلبث أن يؤدى بالأطفال إلى حالة من السأم لا تقل عما كانوا عليه من قبل ، فضلا عما يجر إليه من تشتيت التفكير . ولكن المراد أن يدرك المدرس ما فى الفصل الزائد بين المواد من تكلف واصطناع ، وأن يتخذ من ميول الأطفال روابط تربط بين تلك المواد وتبعث فيها الحياة .

إنى لفى دهشة شديدة من خوف المدرسين من العمل بهذه الفكرة . نعم إنى أسلم بأن « المشروعات » كثيراً ما أسىء استخدامها فى الماضى ؛ ولكنى أوقن بأنها يمكن أن تعتبر وسيلة هامة للتعليم ، متى كان تطبيقها مصحوباً بشىء من الحكم السليم . فالأطفال فى أى موضوع يقع عليه اختيارهم لا بد لهم من الكتابة عنه ؛ ولا بد لهم من البحث عن المعلومات المتعلقة به وقراءتها ؛ ويكاد يكون من المحقق أنهم سيجدون فرصة لرسم صور لها صلة به ، وعمل نماذج له ؛ وكثير من الموضوعات تؤدى إلى دراسة شىء من التاريخ والجغرافية ؛ كما أن الحساب والعلوم المختلفة تجد لها مجالا فى بعض الأحيان . وإذا لم يكن القارئ قد كشف هذا كله بعد ، فليبادر إلى تجربة بعض المشروعات ، كى يتحقق من صحته بنفسه . ولكنى أنصحه بألا يجهد نفسه فى محاولة حشد المواد الدراسية جميعاً فى مشروعاته ، أو توزيع الحقائق التى يدرسها التلاميذ فى المشروع على تلك المواد ؛ كما إنى أنصحه بألا يلغى تدريس تلك المواد اكتفاء بالمشروعات ، بل يبقيها مع ربطها بالمشروعات .

فالطفل يجب أن يتعلم أن يتحدث بكلام صحيح ، وأن يقرأ ويستغل مقدرته على القراءة ، وأن يكتب كتابة يرمى منها إلى غرض ، وأن يجيد العمليات الحسابية البسيطة . ولكن ذلك يجب ألا يحول بيننا وبين معاونة الطفل على استخدام هذه المواد الأساسية فى تعلم الموضوعات المتصلة بميوله ؛ فهذا هو الهدف الذى نرمى إليه ن وراء تدريس تلك المواد : وهو أن يستخدمها الطفل وسيلة للتعلم .

وإلا ، فهل تظن ، أيها القارئ ، أن المواد الأساسية هى غاية فى حد ذاتها ؟

موسم الربيع فى الفصل

للدكتور محمد خليفة بركات
المدرس بمعهد التربية للمعلمين بالقاهرة

إن الخبرات التى يكتسبها الإنسان من الحياة لم تخلق مبوبة فى هيئة مواد دراسية ؛ وليس لها ترتيب ثابت كذلك الذى نراه فى البرامج التى تفرض على المدرس والتلميذ معاً ؛ وليس لها مواعيد معينة يتحتم الانتهاء من تدريسها فيها ، كتلك المواعيد التى يفرضها المفتشون أحياناً ، ويتخذون منها وسيلة للمقارنة بين المدرسين من حيث سرعة إنجازها . بل إن خبرات الحياة تكسب بالتجربة الطبيعية من غير ما تكلف أو قيد ، فتكون بعيدة الأثر فى نمو الفرد وتكوين شخصيتــه . وطريقة المشروعات تقوم على أســاس استغلال الفرص والمناسبات التى يتحمس التلاميذ فيها لحل مشكلة يشعرون بها ؛ فلا ينتظر المدرس موعد هذه المشكلة فى منهج الدراسة ، ولكنه يبدأ معهم فى المناقشة والتشاور ، فإذا ما وجد الظروف مواتية للسير فى المشروع ، ورأى أنه مناسب للمستوى ، وصالح لتحقيق الغايات التربوية التى يهدف إليها ، بدأ معهم فى التنفيذ .

عاد تلاميذ أحد الفصول إلى المدرسة عقب إجازة شم النسيم ، يحملون ذكريات جميلة عن قضاء ذلك اليوم ، وما أقامه الناس فيه من احتفالات سارة ، مبنية على بعض العادات والتقاليد التى تتكرر فى كل عام فى هذا الموعد . تحدث التلاميذ وأفاضوا فى وصف ما رأوا ؛ ثم بدأوا يبحثون مع المدرس خصائص هذا الموسم ومواعيده ، مما أدى إلى إبراز أهمية فصل الربيع ؛ فاتفقوا على تتبع التغيرات الهامة التى تلازم هذا الفصل من السنة .

وكانت خطتهم مبنية على الملاحظة الشخصية للظواهر الطبيعية المختلفة . ولأجل هذا قسموا أنفسهم إلى ثلاث مجموعات : اختصت الأولى بجمع البيانات والنماذج المتصلة بأثر فصل الربيع فى النبات ؛ واختصت الثانية بملاحظة

الطيور خاصة والحيوانات عامة أثناء فصل الربيع ؛ واختصت الثالثة ببحث الناحية الزراعية ، وعلاقة فصل الربيع بموسم حصاد القمح عند الفلاح المصرى .

وقد اشترك التلاميذ جميعاً فى تمثيل بعض ما رأوا يوم شم النسيم ؛ فعملوا نماذج للبيض الملون من الصلصال ، وصنعوا بعض العرائس من سنابل القمح الخضراء ، وبدأوا بها المحاولة الأولى لتزيين الفصل . ولكن اهتمامهم بفصل الربيع وسع فكرتهم ، فاعتزموا تمثيل مظاهر التغيرات المختلفة فى ذلك الفصل ، بعمل مجموعات للنماذج التى يجمعونها مما يتصل بالمشروع ، ليعرضوها بالفصل عرضاً جميلا .

وفى أثناء قيـــام المجموعات الثلاث بتنظيم أعمالها ، درس التلاميذ علاقة شم النسيم بعيد الفصح ، وأصول تلك العادات التاريخية ، وفكرة تقسيم السنة إلى فصول عند قدماء المصريين . وأدى ذلك إلى معرفة السنة الشمسية البسيطة والكبيسة ، وشهور السنة وأيامها ؛ ثم أخذوا للتدريبات الحسابية كثيراً من التطبيقات فى هذه الناحية . كما قاموا بدراسة التغيرات الجوية ، وحركة الأرض حول الشمس ، وما يرتبط بذلك من النواحى الجغرافية .

وقد قدمت المجموعة المختصة ببحث أثر الربيع فى حياة النبات بيانات طريفة ، مبنية على ملاحظاتهم الخاصة ، عن الأشجار التى تورق فى الربيع ، وخصوصاً تلك التى تنمو فى حديقة المدرسة والبيئة المحيطة بها . وقام التلاميذ بجمع عينات لأوراق هذه الأشجار وأزهارها وثمارها فيما بعد ؛ وقاموا بتجارب كثيرة فى تصبيرها وحفظها ؛ وعرضوا نماذج منها بالفصل فى ترتيب فنى جميل ، حيث قام مدرس التربية الفنية باستغلال هذه الفرصة فى تدريبهم على الرسم الزخرفى والتعبير الجمالى . كما قام مدرس اللغة بإعطاء تطبيقاته فى وصف أنواع الأشجار المختلفة وفوائدها ، وفصل الربيع والنباتات التى تزرع فيه . وقام التلاميذ بدراســـة الأشجار النفضية ، والأسباب التى تدعو بعض الأشجار إلى نفض أوراقها فى فصلى الخريف والشتاء ، والتى تدعو البعض الآخر إلى الاحتفاظ بأوراقها الدائمة الخضرة . وكان المدرس ينتهز فرص اجتماعات مدرسى الفصل ليحيط المدرسين علماً بتطورات المشروع ، والنواحى التى يمكن أن يساهم كل منهم فى استغلالها .

أما المجموعة الثانية فقد جمعت من الصور والكتب الصغيرة المتعلقة بحياة الطيور ما ساعد باقى التلاميذ على تفهم عادات الطيور فى فصل الربيع ، وعلاقة هذا الموسم بمواعيد البيض والفقس ، وتربية الطيور لفراخها . وأدرك التلاميذ أن كثرة الحبوب فى هذا الموسم ، وكذلك ازدياد الحشرات ويرقاتها التى تتغذى عليها الطيور ، لها ارتباط بظاهرة تكاثر الطيور فى هذا الموسم . وكانت تتخلل ذلك قصص مفيدة عن حياة الطيور صديقة الفلاح ، وعن عادات الطيور عامة . وقد بحثوا ظاهرة هجرة الطيور ، ورسموا بعض الخرائط التى تبين أماكن صيدها وطريق هجرتها ، وعلاقة ذلك بمواسم صيد السمان والبلبول والبط وأنواع العصافير المختلفة . وقد وجد مدرس الحساب فى هذه الناحية مجالا مفيداً لإعطاء كثير من التطبيقات الحسابية عن أثمان الطيور بأنواعها المختلفة . كما قام التلاميذ بعمل نماذج لوسائل صيد الطيور وتربيتها ، وجمعوا عينات جميلة من ريش الطيور ، وصور أرجلها ومناقيرها ؛ وساهموا بمجموعتهم فى تزيين الفصل ، كما فعل زملاؤهم فى المجموعة الأولى .

وأما المجموعة الثالثة فقد اهتمت بالناحية الزراعية ، وأنواع المحاصيل التى تزرع فى كل فصل من فصول السنة ، وخصوصاً فصل الربيع ؛ ووجهت اهتمامها لاحتفال الفلاح بموسم حصاد القمح والشعير ، وما يجرى فى الحقل من أعمال زراعية . وقد قام التلاميذ بزيارة أحد الحقول القريبة عدة مرات ، تتبعوا فيها نمو القمح ، وتغير لون النبات والسنابل ، وخطوات نضجها ؛ وشاهدوا بأنفسهم عملية الحصاد ، وما يتبعه من عمليات الدرس وفصل التبن عن الحبوب بالمذراة . وساهموا كذلك فى تزيين الفصل بنماذج من الصور الفوتغرافية والرسوم التى قاموا بعملها تحت إشراف مدرس الرسم .

ومما زاد فى روعة المشروع ونجاحه أن ألف لهم مدرس اللغة العربية « نشيد الربيع » ، ثم لحنه مدرس الموسيقى ، واشتركوا فى إنشاده إحدى حفلات المدرسة . وكان من ضمن برنامج تلك الحفلة زيارة أولياء التلاميذ للفصول ، ومشاهدة نتائج المشروعات ؛ وقد أعجبوا كل الإعجاب عندما دخلوا الفصل فوجدوا موسم الربيع يملأ جوه .

محتويات أعداد السنة الرابعة

العدد الأول

العدد الثانى

العدد الثالث

العدد الرابع

صفحة